



Universidade de Brasília
Instituto de Artes - IdA
Departamento de Música - MUS

ARIA RITA PIRES

**PEDAGOGIA MUSICAL HISTORICAMENTE
INFORMADA: Propostas para uma educação adequada
à interpretação de Música Antiga**

**Brasília
2019**

ARIA RITA PIRES

**PEDAGOGIA MUSICAL HISTORICAMENTE
INFORMADA: Propostas para uma educação adequada
à interpretação de Música Antiga**

Trabalho de conclusão de curso submetido
como requisito obrigatório para obtenção do
título de Licenciada no curso de Licenciatura
em Música da Universidade de Brasília.

Orientador: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

Brasília
2019



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

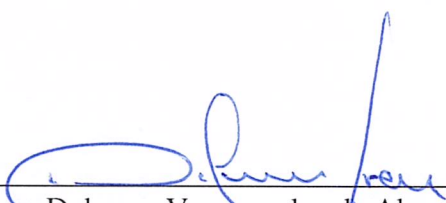
ATA DE DEFESA DE TCC

Aria Rita Waengertner Pires

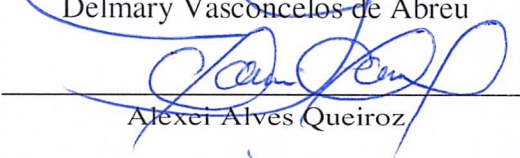
**"Pedagogia Musical historicamente informada: propostas para uma educação adequada
à interpretação de música antiga"**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música, sob a orientação do Professor(a) Delmary Vasconcelos de Abreu, segundo o Ato 23/2019, que nomeou banca de avaliação.

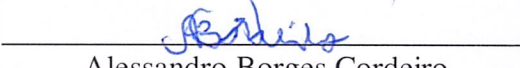
Brasília, 27 de junho de 2019.



Delmary Vasconcelos de Abreu



Alexei Alves Queiroz



Alessandro Borges Cordeiro

AGRADECIMENTOS

À Dra. Mônica Brick Peres, por ter me ensinado o que é Ciência e ter sido sempre o exemplo de pesquisadora que um dia espero me tornar.

Ao Prof. Fernando Dell'Isola, pelos sete anos de orientação e ensinamentos, sem os quais eu não teria me tornado a alaudista e musicista que sou hoje.

Aos amigos Fernando Almeida e Águeda Macias, pelo constante apoio e por terem me feito redescobrir o que é Música Antiga.

À Profa. Ma. Liana Pereira, por ter proporcionado uma transformação na minha forma de ver a pedagogia musical, sem a qual esse trabalho não teria nascido; bem como pelas orientações e pela entrevista concedida.

Ao Prof. Dr. John Griffiths, pela generosidade de ter acreditado no meu trabalho e concedido sua valiosa entrevista.

À Profa. Dra. Delmary Vasconcelos, pela orientação. Ao Prof. Me. Alexei Alves e ao Prof. Me. Alessandro Borges, pela leitura e pelas contribuições.

A todos os amigos e professores do Departamento de Música, pelo aprendizado e parceria ao longo dos últimos anos.

À Pema, pela companhia ao longo de todo o processo de escrita do trabalho.

RESUMO

A educação aparece como uma preocupação central nos tratados europeus sobre música do Renascimento e Barroco. Ironicamente, a pesquisa em pedagogia musical é uma lacuna no movimento da Música Antiga. Ainda são raras as pesquisas, cursos de formação e publicações que investigam as especificidades do ensino atual de instrumento e interpretação musical inspirada no período. O objetivo desse trabalho foi demonstrar a possibilidade de exercer uma metodologia pedagógica que seja tão historicamente adequada quanto os instrumentos e o estilo interpretativo que é adotado hoje pelo movimento da Música Antiga. Para isso, analisaram-se fontes primárias e secundárias acerca da pedagogia musical do período, bem como entrevistas feitas com dois especialistas em pedagogia de Música Antiga. Identificaram-se quatro princípios fundamentais para a prática docente de música histórica: transversalidade, imitação, memorização e improvisação.

Palavras-chave: Música Antiga; Pedagogia histórica; Pedagogia Musical.

ABSTRACT

The education is a central concern in European treatises about music during Renaissance and Baroque eras. Ironically, research on music pedagogy is a gap on the Early Music movement. Research, training courses and publications that investigate the specificities of the present-day teaching of period instruments and performance practice are still rare. This paper's goal is to demonstrate the possibility of exerting a pedagogic methodology that is as historically informed as the instruments and the performance style that have been adopted by the Early Music movement today. For that purpose, primary and secondary sources about period music pedagogy have been analyzed, as well as interviews with two specialists on Early Music pedagogy. Four fundamental principles for teaching historical music have been identified: transversality, imitation, memorization and improvisation.

Keywords: Early Music; Historical Pedagogy; Music Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Sistema de hexacordes de Guido d’Arezzo exemplificado em notação moderna. Note como uma mesma altura pode ser cantada com diferentes sílabas a depender do contexto.	22
Figura 2 — Mão guidoniana. Cada falange do dedo representa uma nota da escala musical medieval completa.	23
Figura 3 — Acorde e escala de Dó Maior representada em notação moderna acima, em tablatura francesa no meio e em tablatura italiana abaixo. Ambas as tablaturas servem para alaúde, <i>vihuela</i> ou viola da gamba afinados em Sol.	38
Figura 4 — Fólio 20v do <i>Tratado de glosas</i> de Diego Ortiz (1553).	47
Figura 5 — Folio 86r do <i>Arte de tañer fantasia</i> de Tomás de Santa Maria (1565), recorte superior da página. Exemplos de cadências estendem-se dessa forma por outros 3 folios duplos.	55
Figura 6 — Sumário do <i>Erster Lehrmeister</i> de Carl Czerny (1840:1895).	58
Figura 7 — Acima, páginas 1 e 2 do <i>Division Viol</i> ; abaixo, páginas 1 e 56 (última) do <i>Erster Lehrmeister</i> (1840:1895).	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O problema	10
1.2 "Pedagogia Musical Historicamente Informada"	12
1.3 Objetivos, materiais e metodologia	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.1 Educação Musical na Idade Média	20
2.1.1 Educação monástica	20
2.1.2 A educação musical prática: a recitação dos salmos	21
2.1.2 Guido d'Arezzo e a solmização	21
2.1.3 A escolástica e a tradição <i>cantorino</i>	24
2.2 Humanismo Renascentista e Princípios Pedagógicos	25
2.2.1 O humanismo e sua pedagogia	25
2.2.2 Figuras importantes para a pedagogia humanista	27
2.2.3 Princípios pedagógicos humanistas	30
3 CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL DURANTE O RENASCIMENTO E BARROCO	32
3.1 Contexto sócio-cultural	32
3.1 Reflexo das filosofias humanista e escolástica na educação musical	32
3.2 Pedagogia de contraponto	33
3.3 Pedagogia de instrumentos musicais	34
3.4 A imprensa, o músico auto-didata e a tablatura	35
3.2 Análise dos tratados	38
3.2.1 Gioseffo Zarlino	39
3.2.2 Ludovico Zacconi	40
3.2.3 Juan Bermudo	42
3.2.4 Tomás de Santa Maria	43
3.2.5 Vincenzo Galilei	45
3.2.6 Diego Ortiz	47
3.2.7 Pietro Cerone	48

4 DISCUSSÃO: OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	50
4.1 A base pedagógica: transversalidade, imitação, memorização e improvisação	50
4.1.1 Transversalidade	51
4.1.2 Imitação	52
4.1.3 Memorização	53
4.1.4 Improvisação	55
4.2 Comparação com a metodologia tradicional clássica	57
4.3 Comparação com os métodos ativos modernos	61
5 MÉTODOLOGIAS DE PEDAGOGIA HISTÓRICA	64
5.1 "Método Holístico" de Liana Pereira	64
5.2 "<i>Tañer Vihuela Según Juan Bermudo</i>" de John Griffiths	67
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXO 1 - Entrevista com Liana Pereira	76
ANEXO 2 - Entrevista com John Griffiths	81

1 INTRODUÇÃO

1.1 O problema

A pesquisa em pedagogia musical é uma lacuna no movimento da Música Antiga. A partir da análise de documentos históricos, desenvolveu-se um estilo de interpretação, luteria, improvisação, teoria e análise musical que sustentam e legitimam a interpretação musical histórica, mas a discussão sobre a pedagogia musical não recebeu a mesma atenção. Ainda que o movimento se utilize de instrumentos e técnicas idênticas às descritas em tratados históricos e iconografias, a formação musical atual difere significativamente da forma que a música era ensinada, e é muito provável que isso afete o resultado musical da interpretação.

Ao mesmo tempo que a pedagogia aparece como uma preocupação central nos tratados europeus sobre música dos séculos XVI e XVII¹, ironicamente, são poucas as pesquisas, publicações e cursos que investigam as especificidades do ensino atual de instrumentos históricos e de prática interpretativa histórica.

Existem pouquíssimas universidades que oferecem o curso de Pedagogia Musical na área da Música Antiga. [...] A pedagogia não está no mesmo patamar do aperfeiçoamento artístico. Temos muitos centros de Bacharel ou Mestrado na área artística e interpretativa, mas na área pedagógica há um *déficit*. [Em algumas universidades] existe a possibilidade de fazer Mestrado em Pedagogia Musical, mas muitas vezes os professores desse Mestrado [...] não tem formação pedagógica. O aluno vai estar recebendo a formação musical de professores de instrumento antigo, [...] mas a pedagogia musical vai estar sendo ensinada [por professores] de instrumentos modernos. (PEREIRA, informação verbal²)

Eu penso que a discussão de pedagogia em geral não é muito presente entre pessoas que ensinam instrumentos históricos. [...] [A pedagogia] tem se desenvolvido mais num sentido das pessoas tentarem adaptar práticas pedagógicas dos séculos 19 e 20 ao material [musical] descoberto em tratados históricos. (GRIFFITHS, informação verbal³)

Os tipos de publicação moderna que podemos encontrar acerca de pedagogia musical no âmbito de Música Antiga são:

¹ A discussão nesse trabalho se restringem a esses dois séculos, mas é importante elucidar que a interpretação de Música Antiga se estende por outros períodos, tanto mais antigos quanto mais recentes (ver seção 1.3), que merecem a mesma atenção.

² Todas as citações verbais de Pereira se referem a entrevistas realizadas em 2019 disponível no ANEXO 1.

³ Todas as citações verbais de Griffiths se referem a entrevista realizada em 2019 e são tradução nossa; o texto original em inglês está disponível no ANEXO 2.

1. Métodos para instrumentos antigos, como alaúde, viola da gamba, flauta doce, entre outros. Apesar de notáveis excessões, muitas vezes esses métodos são produtos prontos para o consumo do aluno auto-didata, voltados para exercícios técnicos e um limitado repertório. Pereira critica essa tendência, dizendo que "o caráter indutivo presente nessas obras limita a dinâmica do aprendizado" (2015) e "o que a gente percebe nesses métodos é uma forma de escrita baseada nos últimos [dois] séculos, portanto, não é nem uma pedagogia atualizada, nem [historicamente informada]" (informação verbal);
2. Pesquisas musicológicas que descrevem e analisam a história da pedagogia musical, que incluem: obras gerais sobre a pedagogia musical num dado período (e.g., SCHUBERT, 2002; BOYNTON, 2010); traduções comentadas de tratados históricos importantes para o assunto (e.g., ZWILLING, 1996; TETTAMANTI, 2010), trabalhos biográficos sobre figuras históricas importantes para a pedagogia musical (e.g REISENWEAVER, 2012), entre outros;
3. Publicações que sugerem técnicas educacionais práticas apropriadas ao estilo musical, como por exemplo a tese de doutorado de Arar (2017) sobre como ensinar a improvisar ao cravo com o uso de *schemata*, com base no manuscrito de Francesco Durante (ca.1730); o artigo de Kim (2015) sobre como ensinar ou aprender música renascentista a partir da pedagogia de contraponto de Gioseffo Zarlino (1558); ou a metodologia de Griffiths (2003) de estudo do repertório de *vihuela* a partir da notação mensural, baseado na obra de Juan Bermudo (1555).

Esse terceiro tipo de pesquisa é o mais escasso, e é provavelmente o mais importante na formação docente, dentre os três tipos citados. Isso porque é esse é o tipo de pesquisa que traz à tona métodos pedagógicos apropriados à Música Antiga que o professor pode utilizar na prática.

Cada estilo musical prioriza determinados parâmetros estéticos e determinadas habilidades técnicas, portanto, exige uma pedagogia que seja adequada. A música dos séculos XVI e XVII possuem parâmetros estilísticos distintos da música moderna, e consequentemente, possuíam uma pedagogia musical que também era essencialmente distinta. Portanto, assim como não se deve ensinar alunos de *jazz* do mesmo jeito que se ensina alunos de samba, não se deve ensinar alunos de Música Antiga da mesma forma que se ensina alunos

de música moderna. Isso não diz respeito apenas ao conteúdo ensinado, mas também à própria metodologia.

Levando em conta essa necessidade de discutir sobre a forma com que se ensina interpretação musical histórica, chegamos a um quarto tipo de publicação acerca da educação no âmbito da Música Antiga, ainda mais raros: discussões modernas e atualizadas sobre metodologia e princípios educacionais adequados à interpretação historicamente informada⁴. Discussões sobre a forma com que ensinamos esse estilo de música, que instruem e instiguem a formação docente na área, são quase inexistentes, ou pelo menos de difícil acesso e pouca divulgação.

Eu definitivamente não estou ciente de qualquer [investigação] sendo feita. Certamente, pouquíssima pesquisa prática foi feita em termos de discussões pedagógicas em si. Existe alguma pesquisa sobre [como as pessoas ensinavam] nos séculos 16, 17 e 18, [...] mas não estou ciente de pesquisa sobre [como a música desse período está sendo ensinado] agora. (GRIFFITHS, informação verbal)

Isso obriga o professor de Música Antiga a buscar outras fontes de metodologia, como por exemplo o método clássico tradicional ou os métodos ativos. Muitos provavelmente acabam simplesmente não refletindo sobre sua prática docente.

Afinal, que metodologia seria mais efetiva no ensino de Música Antiga? Sobre quais metodologias e princípios pedagógicos o professor em formação deve estudar para exercer a docência nesses estilos musicais? Seriam métodos modernos como o método tradicional e os métodos ativos adequados? Seria possível desenvolver uma metodologia simultaneamente atual e historicamente informado?

1.2 Para uma "Interpretação Historicamente Informada", uma "Pedagogia Musical Historicamente Informada"

"Música Antiga" é uma expressão abrangente, que define um determinado grupo de músicos, um determinado repertório, um conjunto de estilos de interpretação e um escopo de conhecimentos. Podemos dizer que a Música Antiga surge como um movimento musical que tem por objetivo interpretar o repertório ocidental de um período histórico que vai da Idade Média até meados de 1750. Para os músicos desse movimento, é fundamental que a

⁴ Como exemplo, podemos citar o Método Holístico de Liana Pereira (ver seção 5.1), mas que ainda se encontra em fase de pesquisa e portanto não foi amplamente divulgado.

interpretação leve em conta a estética, a técnica interpretativa e os instrumentos musicais do período e lugar em que a obra foi concebida, e essas informações são adquiridas através da análise de documentos históricos.

Mas conforme o movimento foi se desenvolvendo e tomando novas formas, objetivos e sonoridades, ele afastou-se cada vez mais dessa definição. Nas últimas décadas, seu repertório tem tornado-se cada vez menos "antigo". Hoje, é comum encontrar interpretações historicamente informadas de compositores clássicos e românticos (e.g., as interpretações de Beethoven por Nikolaus Harnoncourt e Jordi Savall) ou música contemporânea tocada em instrumentos de época. O repertório torna-se cada vez menos "ocidental", e o movimento adere a instrumentos e estilos musicais latino-americanos, árabes, bálticos, africanos, entre outros. E por fim, o movimento de Música Antiga preocupa-se cada vez menos com a necessidade de estar sempre de acordo com a estética do período e local da peça. Como defende Shelemay (2001, p. 10-11), podemos enxergar o movimento da Música Antiga menos como "um conjunto de discursos musicais", como os próprios membros do movimento tendem a se definir, e mais como "um universo multi-facetado de experiências musicais e culturais".

As primeiras tentativas de interpretar música de outros períodos no Ocidente aconteceram durante o século XIX, a exemplo das famosas interpretações de Bach organizadas por Mendelssohn. Nesse período, apesar da interpretação executada ser a partir um repertório histórico, não existia qualquer preocupação com a "historicidade", e as peças eram interpretadas no próprio idioma estilístico da época que estavam sendo executadas (HAYNES, 2007, p. 21). Desse momento até meados do século XX, a maioria dos músicos clássicos interpretava músicas de Bach, Vivaldi, Monteverdi ou Palestrina da mesma forma e com a mesma linguagem que executariam peças de Paganini, Chopin ou Wagner. Apenas com intérpretes visionários como Arnold Dolmetsch (1858-1940) e Wanda Landowska (1879-1959) que surge a preocupação com a interpretação histórica, e a partir da década de 60 o movimento ganha um número mais significativo de adeptos, e o estudo da prática de interpretação apropriada e a construção de réplicas instrumentais ganham terreno (HAYNES 2007, p. 38-45).

Entre as décadas de 60 e 80, as pessoas estavam ansiosas para explorar as fontes históricas que eram desconhecidas, e descobrir, ou redescobrir, o que elas continham

e colocar isso em prática. Isso envolvia não apenas aprender sobre técnica instrumental, mas também aprender a compreender o estilo musical de um ponto de vista histórico. (GRIFFITHS, informação verbal)

Com a popularização do uso de instrumentos históricos, ou seja, instrumentos construídos atualmente mas cuja arquitetura é idêntica à forma que os instrumentos eram construídos em outros períodos históricos, cursos de instrumento antigo tornaram-se comuns nos conservatórios e escolas de música ao redor do mundo. Da mesma forma, popularizaram-se cursos e disciplinas sobre técnica de canto antigo e questões teóricas que dizem respeito à prática interpretativa histórica, como baixo contínuo, contraponto, teoria musical modal e direção ou regência de conjuntos antigos. "A partir da década de 50 a Música Antiga tomou uma proporção enorme [...] então surgiu também a procura pedagógica. [...] É natural que exista na parte pedagógica um reflexo do que está acontecendo na cultura de concerto" (PEREIRA, informação verbal).

A ideia de "interpretação autêntica" ganhou popularidade em meados do século XX para caracterizar o trabalho musical que esses músicos faziam. Esse termo foi fortemente criticado. Mais tarde populariza-se o termo "HIP", sigla para *historically informed performance* (interpretação historicamente informada) como uma versão menos pretensiosa da ideia de "interpretação autêntica".

"[Interpretação] historicamente informada" e "historicamente adequada" são termos que, desde 1990, essencialmente substituíram o antigo termo "[interpretação] autêntica" para indicar práticas e atitudes que diretamente ou indiretamente baseiam-se em fontes documentais do período da obra para tomar decisões interpretativas de acordo com o ambiente acústico e conceitual [...] em que a obra foi desenvolvida. A palavra "autêntica" passou a ser evitada, não apenas porque a autenticidade absoluta é inatingível, mas também porque passou a ser considerada um ideal que limita a interpretação.⁵ (HUNTER, 2014, p. 606, tradução nossa⁶)

Considerando então as críticas ao conceito de "autenticidade", o movimento da Música Antiga hoje desenvolve sua interpretação histórica com menos pretensão de reproduzir

⁵ "Historically informed" and "historically aware" are terms that, since the 1990s, have essentially replaced the earlier term "authentic" to indicate performance practices and attitudes that directly or indirectly rely on documentary sources from the time of the work to inform interpretative decisions about the acoustic, conceptual, and (in the case of opera) visual environment in which a work was originally created. The word "authentic" has fallen out of favor not only because complete authenticity is unachievable, but also because it has been criticized as a stultifying ideal for performance.

⁶ Todas as citações em português ao longo do trabalho cuja fonte citada é em outra língua são traduções nossas. Citações diretas serão traduzidas no corpo do texto mas disponibilizadas na língua original nas notas de rodapé.

práticas antigas com fidelidade, mas de tentar aproximar-se de valores estéticos e técnicos *adequados* à interpretação do repertório.

É interessante como podemos procurar as fontes primárias e deduzir a partir delas, mas nós não temos como garantir [que temos conhecimento] de como as coisas eram, [...] precisamos saber interpretar. Mas no fervor de estar sendo "fiel à fonte", muitos músicos cometem erros. É por isso que reforço que precisamos analisar a fonte de forma crítica, de forma globalizada. (PEREIRA, informação verbal)

É perceptível a tendência do movimento de distanciar-se cada vez mais da interpretação restrita a informações em tratados históricos. Nos últimos anos, foi notável o interesse dos músicos em abarcar práticas musicais folclóricas na interpretação histórica, por exemplo. Isso vem sendo feito por grandes nomes do movimento, como os conjuntos *Hesperion XXI*, *Ensemble L'Arpeggiata*, *Euskal Barrokensemble*, entre outros. Alguns importantes intérpretes tornaram-se conhecidos pela experimentação vanguardista que trazem para os instrumentos e repertórios históricos. Rolf Lislevand, por exemplo, misturou Música Antiga e *jazz* e gravou rearranjos do repertório tradicional bem como composições próprias com sonoridades novas e contemporâneas. Outro exemplo é o alaudista Toyohiko Satoh, que compôs peças contemporâneas para instrumentos históricos e instrumentos tradicionais japoneses.

Acho que estamos chegando num novo ponto, e creio que isso esteja acontecendo em conexão com mudanças estéticas mais amplas nas Artes e Humanidades, e até certo ponto, com o que foi chamado de "pós-modernismo". De alguma maneira isso mudou a dinâmica entre a pessoa moderna e a pessoa histórica, de forma que se tornou aceitável que tudo estivesse numa mesma linha do tempo. Então surgiram grupos [...] que experimentam misturar interpretação moderna com interpretação historicamente informada (como música histórica com *flamenco*, grupos vocais cantando junto com intérpretes contemporâneos de jazz...) [...] e estamos agora mais conscientes do papel que a improvisação tinha em tempos históricos. (GRIFFITHS, informação verbal)

Torna-se cada vez mais aceita a ideia de que qualquer documento histórico está fadado a ser lido sob as lentes da contemporaneidade, qualquer música está fadada a ser interpretada pela estética da contemporaneidade, e qualquer conceito será discutido por mentes contemporâneas. Shelemay sintetiza essa aparente contradição de expressar a estética do presente através da música do passado:

O movimento da Música Antiga, ao mesmo tempo que interpreta música do passado histórico, é fortemente influenciado pelos impulsos criativos de seus praticantes e pela estética do presente. Mas a [sensação de fazer uma música exótica] se mantém, tanto como uma força motivadora e um atrativo para os intérpretes quanto para os

ouvintes e críticos que apreciam esses trabalhos. [...] Porém, essa "exoticidade" é inevitavelmente, e às vezes dramaticamente, influenciada pela sensibilidade do [nosso tempo] [...]. A criatividade do presente se une à consciência histórica e opera ativamente em todos os âmbitos [da prática interpretativa].⁷ (SHELEMAY 2001, p. 9-10)

A influência estética e técnica da modernidade é exemplificada a partir da análise de Zaslav sobre a história fonográfica do movimento HIP:

Infelizmente, nossa máquina do tempo mental não nos leva de volta ao passado, mas de volta ao presente [...]. Com certeza não é coincidência que o canto brilhante, sem vibrato, e ritmicamente preciso que fez a música medieval e renascentista soar tão atrativa nas décadas de 70 e 80 [compartilha essas características] com a música vanguardista das mesmas décadas. Nem pode ser completamente coincidente que as gravações de Música Antiga das décadas de 30 a 50 tenham o mesmo som suave e uniforme que as [bandas de jazz] prezavam nas suas gravações [...] Da mesma forma, não deve ser coincidência que, com o sucesso do *New age* e do Minimalismo [...] as gravações de Música Antiga mais vendidas [da década de 90] foram o canto gregoriano, Hildegard von Bingen e o Cânone de Pachelbel.⁸ (ZASLAW, 2001, p. 11)

O autor defende que foi exatamente essa característica, de estar em constante renovação e "tornar uma música nova ao torná-la não-familiar", que fez o movimento crescer e destacar-se no século XX, tirando a audiência da música clássica da "rotina familiar" dos concertos tradicionais (2001, p. 11-12).

Apesar disso, o atual objetivo do movimento não é abandonar completamente a busca por uma interpretação, se não historicamente "autêntica", que ao menos seja *estilisticamente adequada*. Ainda se espera dos intérpretes de Música Antiga um série de elementos de interpretação e uma determinada identidade sonora, e essa identidade está fundamentada no conceito da *historicidade*, por mais que esse conceito seja subjetivo e contextual. Ainda de

⁷ Thus the early music movement, while drawing on music of the historical past, is powerfully informed by the creative impulses of its practitioners and the aesthetics of the present. Yet the "otherness" of the past remains ever-present, both a motivating force and strong drawing card for some practitioners and many in the audience (as well as critics in the media), who revel in productions of works "you read about in the history books but never hear" (Tommasini 1997:17). However, this "otherness" is inevitably and sometimes dramatically inflected by a late twentieth century sensibility, with difference articulated by many as a central value of the movement at large. Present-day creativity thus joins with historical awareness and operates actively in all domains of program planning and performance practice.

⁸ Unfortunately for this scenario, our mental time-machines prove to take us not back to the past but back to the present. [...] It is surely no coincidence that the kind of brilliant, vibratoless, rhythmically precise singing which made medieval and Renaissance music sound fresh, attractive and newly relevant in the 1970s and 80s is quite like the kind of brilliant, vibratoless, rhythmically precise singing needed to perform some of the most difficult avant-garde music of the same decades. Nor can it be entirely coincidental that early-music recordings from the 1930s, 40s and 50s have the smooth, blended sound that the best dance bands and crooners of that era also favoured for their recordings [...] Likewise, it must be no coincidence that, with the spread of New Age and Minimalist longings for myriad mystical murmurings and endless ostinatos, the best-selling early-music recordings of recent years should be of Gregorian chant, Hildegard of Bingen and Pachelbel's Canon.

acordo com Zaslav: "nunca devemos fingir saber precisamente como o passado soava; mas não vamos concordar com aqueles que desejam [...] [convencer o mundo de que] não sabemos de nada [sobre a música do passado] e que portanto 'qualquer coisa serve' "⁹ (2001, p. 12).

Podemos analisar a prática atual da Música Antiga através do conceito da "ressignificação cultural". Ao olhar para o passado, os intérpretes reconhecem sua própria estética presente. Ao assumir a contemporaneidade na sua estética, não abandona o olhar para o passado. A estrutura cultural que estamos inseridos de fato não é a mesma que a estrutura cultural de séculos passados, independentemente do intérprete preocupar-se com uma interpretação informada ou não.

Isso dialoga com o trabalho do antropólogo Marshall Sahlins (1985, p. 174), que defende: "se as relações entre as categorias mudam, a estrutura é transformada." Mas a cultura não opera através de dualidades óbvias entre aquilo que é mutável (ou histórico) e aquilo que é estável (ou estrutural). A tradição que é aparentemente "estável" é sempre mutável, e as aparentes "mudanças" sempre refletem as tradições.

A cultura funciona como uma *síntese* de estabilidade e mudança, de passado e presente, de diacronia e sincronia. Toda mudança prática também é uma reprodução cultural. [...] No final, quanto mais as coisas permaneciam iguais, mais elas mudavam, uma vez que tal reprodução de categorias não é igual. Toda reprodução da cultura é uma alteração, tanto que, na ação, as categorias através das quais o mundo atual é orquestrado assimilam algum novo conteúdo empírico. (SAHLINS, 1985, p. 180-181, grifo do autor)

Levando esse contexto do movimento em consideração, surge o pressuposto do trabalho: a necessidade de desenvolver uma "pedagogia musical historicamente informada", ou seja, sistemas pedagógicos que sejam historicamente adequados, mas que ressignifiquem as práticas pedagógicas musicais dos períodos históricos em questão para o contexto da contemporaneidade. Sabemos que isso é possível pois é dessa maneira que o próprio movimento da Música Antiga tem lidado com o próprio repertório histórico que interpreta: ressignificando a prática de interpretação historicamente informada para um contexto cultural atual.

⁹ *Let us never pretend we know precisely how the past sounded; but let us also not accede to those who wish, malignly, to convince the world of the false doctrine that, because our knowledge is incomplete and our understanding is only partial, we really know nothing and therefore 'Anything goes'.*

A questão central do trabalho então é buscar características pedagógicas que são basilares da didática daquele período, mas não pressupõe emular todos os hábitos e preceitos morais da época, de forma anacronística. Da mesma forma que o próprio movimento da Música Antiga hoje em dia é auto-crítico em relação ao conceito de "autenticidade" e busca uma interpretação que seja adequada tanto à historicidade quanto ao contexto moderno, objetiva-se aqui conservar a *forma* que se ensinava em outros períodos, mas ressignificar esses processos para o contexto da atualidade.

1.3 Objetivo, materiais e metodologia

O objetivo desse trabalho é trazer alguns fundamentos e discussões que podem ser úteis para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às fontes históricas.

Devido à falta de publicações acerca do tema, usei como importantes fontes algumas comunicações pessoais que realizei com dois especialistas em pedagogia musical histórica: Liana Pereira e John Griffiths. Ambas entrevistas estão transcritas em anexo, com algumas omissões e edições do texto feitas por mim que foram conferidas e aprovadas pelos interlocutores.

Também levando em conta a escassez de publicações e discussões acerca do assunto, especialmente no Brasil, a finalidade do trabalho não foi adentrar a fundo nenhum dos assuntos específicos abordados, mas trazer um panorama da situação de uma forma ampla. Isso foi estruturado da seguinte forma:

O capítulo 2 é preliminar, onde foi apresentado o contexto histórico relevante para a discussão. Numa primeira sessão, foi descrito o contexto da educação musical durante a Idade Média. Na segunda sessão, foi descrito o contexto geral da educação na Europa nos séculos XVI e XVII sob a influência do pensamento Humanista, citando as principais características pedagógicas da época.

No capítulo 3, desenvolveu-se alguns conceitos presentes em fontes primárias e secundárias acerca da pedagogia musical dos séculos XVI e XVII. Na primeira sessão, foi descrito o contexto geral da educação musical do período, a partir de fontes secundárias. Na segunda sessão, foram delineadas características pedagógicas presentes em tratados musicais

de sete autores italianos e espanhóis dos séculos XVI e XVII, a partir da pesquisa das fontes primárias e fontes secundárias em conjunto.

O capítulo 4 é a hipótese central do trabalho, onde foram delineados os fundamentos pedagógicos basilares dos tratados analisados. Após a apresentação de uma lista de princípios pedagógicos extraídos dos tratados analisados no capítulo anterior, a primeira sessão foi composta por uma discussão acerca de quatro princípios localizados. Na segunda sessão, esses princípios foram comparados com o método tradicional, e na sessão seguinte, comparados com métodos ativos do século XX, de forma a questionar se essas metodologias são adequadas para serem utilizadas nas aulas de interpretação historicamente informada ou não.

No capítulo 5, foram descritas duas metodologias pedagógicas modernas voltadas para o ensino de Música Antiga que se baseiam nesses princípios pedagógicos históricos, de forma a exemplificar o conceito de "pedagogia musical historicamente informada" e demonstrar sua viabilidade. Como fonte, utilizaram-se publicações escritas dos autores das metodologias, bem como as entrevistas realizadas com eles citadas acima. As metodologias descritas são as seguintes:

- O "Método Holístico" da gambista brasileira Liana Pereira. Essa metodologia é baseado no paradigma da Língua Materna do moderno Método Suzuki. Adaptando-o e expandindo-o, Pereira chegou a uma metodologia de ensino de instrumento que não é exclusivo para instrumentos históricos, mas é especialmente congruente com os paradigmas pedagógicos dos séculos XVI e XVII. Seu nome é devido ao principal fundamento: a abordagem do aluno como um ser completo e amplo;
- O "Tañer Vihuela Segun Juan Bermudo", do alaudista australiano John Griffiths. Griffiths, baseado no tratado de Juan Bermudo (1555), propõe uma metodologia voltada para a transcrição de polifonia vocal como uma forma historicamente adequada de proporcionar ao aluno de *vihuela* ou alaúde uma imersão na cultura musical do século XVI. Além disso, extrai do tratado de Bermudo outros parâmetros metodológicos, como o desenvolvimento técnico a partir do repertório e da improvisação de *fantasias*, e não a partir de escalas e exercícios técnicos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Educação Musical na Idade Média

2.1.1 Educação monástica

Virtualmente toda a educação formal até o século XV ocorria em monastérios ou em instituições educacionais religiosas. Os professores eram tipicamente monges, e a educação era constituída basicamente por estudos das Escrituras e de textos clássicos. Durante um longo período da Idade Média, a educação era restrita a membros do clero, mas partir do século IX surgiu uma crescente tendência de escolarizar também membros da nobreza (LAWTON; GORDON, 2002, p. 48). Os monastérios desenvolveram escolas monásticas internas, para os alunos que pretendiam tornar-se monges, e escolas monásticas externas, para os alunos que não pretendiam. Os principais ideais da vida monástica eram a castidade, a pobreza e a obediência, e isso refletia-se na educação (CUBBERLY¹⁰ apud CHURR, 2012, p. 61).

A base do currículo medieval eram as chamadas Artes Liberais¹¹, que consistiam em sete disciplinas divididas em dois grupos: o *trivium* era o grupo das artes verbais (gramática, retórica e lógica), consideradas fundamentais; e o *quadrivium* era o conjunto das disciplinas numéricas (aritmética, música¹²) e das artes materiais (astronomia e geometria), considerados conhecimentos avançados. As escolas monásticas geralmente só ensinavam o *trivium*, ou até mesmo apenas gramática, enquanto o *quadrivium* só seria estudado nas universidades, e era considerado a base para os grandes conhecimentos da filosofia e da teologia. O objetivo do

¹⁰ Cubberley *The history of education* (1920)

¹¹ O conceito de que o cidadão livre (que não era escravo) deveria adquirir conhecimentos amplos para se tornar independente e exercer sua democracia autônoma existe desde a Antiguidade, e levou ao conceito de *artes liberalis*, artes liberais. As amplas *artes liberalis* opunham-se às *artes mechanicae* ou artes úteis, ou seja, as habilidades técnicas que eram próprias dos escravos ou classes baixas (e.g alfaiataria, agricultura, metalurgia, comércio, culinária, engenharia, artes bélicas e caça). Essas últimas eram consideradas inadequadas ao cidadão livre que deveria preocupar-se com as artes verbais, as artes numéricas e com as artes materiais.

¹² A disciplina "música" presente no *quadrivium* só diz respeito à teoria da música, onde se estudavam as relações harmônicas e intervalares do som através do monocórdio, para compreender a "harmonia da natureza" e a "música celestial". Assim como a geometria era considerada a aplicação prática da aritmética, a astronomia era da mesma forma considerada a aplicação prática da teoria da música, já que acreditava que os corpos celestes eram regidos pelas mesmas leis que os sons.

estudo de todas essas disciplinas era interpretar os textos bíblicos e patrísticos (CHURR, 2012, 64-65).

2.1.2 A educação musical prática: a recitação dos salmos

A música era parte fundamental da educação, constituída basicamente por ensino de música coral religiosa e a recitação dos salmos. Poucas crianças aprendiam a tocar instrumentos, mas muitas aprendiam a cantar. Esse aprendizado era baseado na imitação do mestre, que cantava simples canções e fórmulas melódicas para que os alunos repetissem. As crianças aprendiam a cantar e a compreender bases da teoria musical provavelmente antes mesmo de aprender a ler, e é possível que aprendessem a ler música ao mesmo tempo que aprendiam a ler a língua escrita (HAAR, 2010, p. 4-6).

Interpretar musicalmente a liturgia exigia tanto estudo e ensaio que acabava por formar a própria base da educação. Os professores trabalhavam intensivamente, ministrando diversas aulas e ensaios por dia, ensinando as melodias para seus alunos através da audição e repetição, para que fossem recitadas nas missas. A Educação Primária consistia em aprender a ler e escrever em latim e aprender a ler e cantar os salmos e hinos. Depois desses conteúdos, os alunos deveriam dominar os estudos da Regra de São Bento, das Escrituras e dos Escritos Patrísticos, e só então ele estaria pronto para estudar as Artes Liberais, ou seja, o *trivium* e *quadrivium* (BOYNTON, 2010, p. 53,54).

2.1.3 Guido d'Arezzo e a solmização

Em torno do ano 1000, a Europa viu uma série de desenvolvimentos tecnológicos, como a charrua, moinhos de água e de vento, e o arreio e estribo de cavalo, bem como uma série de influências culturais do Oriente Médio. Isso levou a uma expansão da população e um crescimento dos centros urbanos, o que enfraqueceu a rígida sociedade feudal e levou ao surgimento de uma classe mercadora próspera, que buscava acesso à educação formal para seus filhos (LAWTON; GORDON, 2002, p. 56). Esses novos avanços tecnológicos e intelectuais fomentaram um novo espírito de busca por conhecimentos avançados, e especialmente pela sistematização do conhecimento.

Foi nesse contexto que surge uma das figuras mais importantes para a teoria e a pedagogia musical medieval, cujo sistema serviu de base para o nosso próprio sistema musical moderno. Guido d'Arezzo (992-1050) entrou para a história da música por ter desenvolvido os hexacordes: grupos de 6 notas que teriam sempre a mesma relação intervalar entre si (tom-tom-semitom-tom-tom) e poderiam ser sobrepostos em diferentes pontos do *gamut* (escala musical medieval), a depender do contexto musical que o cantor encontrava-se. Ele nomeou cada nota do hexacorde com determinadas sílabas (*ut-re-mi-fa-sol-la*) que poderiam ser cantadas, criando assim o sistema de solmização, semelhante ao nosso moderno solfejo dó-móvel (fig. 1). Esse sistema de hexacordes e solmização revolucionou a forma que se ensinava e memorizava música. As melodias cantadas pelos coros deixaram de ser memorizações abstratas de alturas para tornarem-se sucessões de intervalos melódicos contextualizados. Ao internalizar a relação das notas em torno do único semitom do hexacorde (*mi-fa*), o cantor poderia cantar qualquer melodia com facilidade ao localizar os semitons daquele modo, independente da altura da música.

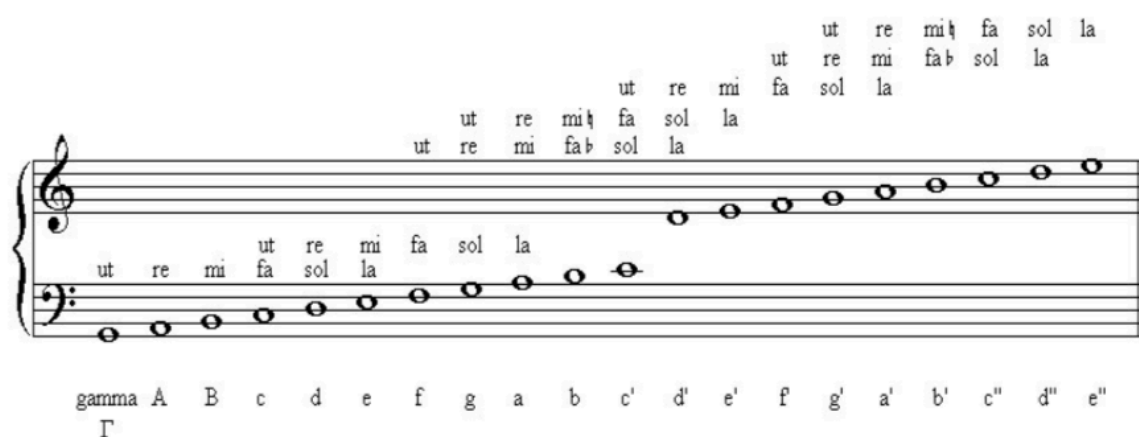


Figura 1 — Sistema de hexacordes de Guido d'Arezzo exemplificado em notação moderna. Note como uma mesma altura pode ser cantada com diferentes sílabas a depender do contexto.

(REISENWEAVER, 2012, p. 45)

Como auxílio ao sistema de solmização, os professores de música medievais passaram a usar a mão humana para localizar as notas do *gamut* e suas devidas sílabas do hexacorde de d'Arezzo, colocando cada nota em uma falange da mão, num sistema chamado "Mão Guidoniana" (fig. 2). Essa ferramenta assemelhava-se à forma que hoje em dia ensinamos crianças a localizar os meses do ano em cada osso do punho, para lembrar de forma intuitiva

didáticos e tratados sobre música da época. Era uma ferramenta tão utilizada, que provavelmente qualquer músico tinha as notas musicais internalizadas a partir da própria mão. Da mesma forma que hoje internalizamos onde estão as notas nas teclas do piano ou na partitura da clave de sol, os músicos daquele tempo sabiam de cor onde estavam as notas na palma da sua mão, e tinham o hábito de apontar para suas articulações para indicar notas específicas ou trechos melódicos durante aulas e ensaios.

Guido foi pioneiro no seu tempo por ter uma abordagem pragmática e com evidentes objetivos pedagógicos, já que os outros teóricos da música anteriores a ele, como Boécio (c. 480-524), focavam em questões filosóficas e metafísicas, discutindo as implicações matemáticas da música em vez da pedagogia prática (REISENWEAVER, 2012, p. 39). Enquanto Boécio valorizava o que ele chamava de *musicus*, ou seja, o estudioso que compreende e pensa a música teórica ao invés de tocar música prática, o objetivo de Guido era pragmático: ensinar jovens meninos a cantar da forma mais eficaz possível. Seu desejo era formar alunos independentes que pudessem cantar qualquer melodia à primeira vista, e visando isso, incluiu ferramentas para treinar a leitura e memorização de melodias em todos os seus quatro tratados (PESCE, 2010, p. 26).

Segundo Pesce, sua metodologia foi inovadora no que uniu o sentido ao intelecto. Seus exercícios didáticos foram desenhados para que o aluno compreendesse a propriedade de cada nota do hexacorde, bem como a sensação de cada intervalo em relação a um dado tom. Ao decorar certas melodias didáticas e familiarizar-se com as sensações dessas melodias, o aluno poderia então replicar os mesmos intervalos e contornos melódicos ao ler uma melodia do zero (PESCE, 2010, p. 27-28). Todo o aprendizado era associativo, e buscava unir o sensorial e físico à reflexão intelectual e crítica sobre essa prática.

2.1.4 A escolástica e a tradição *cantorino*

Dos séculos XI ao XV, a filosofia acadêmica e pedagógica dominante na Europa foi a escolástica, que consistia nos estudos tanto da Bíblia quanto da filosofia de Aristóteles, bem como no treinamento na lógica formal. O principal objetivo era explicar a teologia por meio da razão e da filosofia. O método básico da educação escolástica era a leitura de textos em voz alta por um professor orador, seguida de discussões dialéticas baseadas na lógica, que veio a ser a disciplina mais importante das sete Artes Liberais. As discussões promovidas pela

educação escolástica eram de caráter abstrato e metafísico, e não tinha relação com o mundo real (CHURR, 2012, p. 66-67). Com o desenvolvimento do pensamento empirista durante o ceticismo renascentista dos séculos XIV e XV, o pensamento escolástico foi perdendo a popularidade. (LAWTON; GORDON, 2002, p. 53-54)

Apostilas musicais conhecidas como *cantorinos*, escritas para guiar o mestre de coro, são símbolos da tradição de pedagogia musical desse período. Os *cantorinos* foram comuns desde a época de Guido d'Arezzo até meados do século XVI, quando passaram a ser considerados antiquados. Sua ênfase era no aprendizado musical através da escrita, da solmização e da memorização de intervalos e padrões melódicos, e estavam fortemente ligados à pedagogia guidoniana. (HAAR, 2010, p. 6-7)

2.2 Humanismo Renascentista e Princípios Pedagógicos

O estudo de textos clássicos durante os séculos XIV e XV influenciou uma série de mudanças na sociedade, incluindo uma crescente insatisfação com as instituições religiosas. A invenção da bússola, do relógio mecânico, da pólvora e da imprensa foram também fundamentais motivadores para essa transformação social. (LAWTON; GORDON, 2002, p. 57) Nesse contexto de avanços tecnológicos e culturais, começa o período que chamamos de "Renascimento".

É sabido que o termo "Renascimento" refere-se a uma nova era na história da civilização ocidental que supostamente separa a Idade Média da Idade Moderna ou, como Aldo Agazzi coloca, o Escolasticismo é seguido pelo Humanismo, o movimento sócio-cultural que deu início à Idade Moderna. [...] [O Renascimento] não emergiu repentinamente a partir da escuridão dos tempos medievais, mas foi desenvolvido no ambiente intelectual e sofisticado dos meios urbanos da sociedade medieval. A ideia de um renascimento da cultura surgiu com escritores e acadêmicos italianos que se chamavam "humanistas" por se ocuparem com o *studia humanitas* [ou as humanidades]. (LUCAS, 1992, p. 229)

2.2.1 O humanismo e sua pedagogia

A ideologia corrente durante o Renascimento foi o humanismo: uma tendência acadêmica que surge em oposição à escolástica medieval e que acabou por influenciar todos os âmbitos da vida urbana europeia. A palavra "humanista" inicialmente se referia ao professor ou estudioso das humanidades, mas mais tarde passou a denominar pensadores que

cultivavam valores como a singularidade do homem em possuir livre-arbítrio e poder sobre a natureza (LAWTON; GORDON, 2002, p. 59).

Como aborda Getz (1991), existe uma tendência desde o século XIX de se acreditar que o motivo para o desenvolvimento das ideias renascentistas teria sido a Peste Bubônica. A epidemia que dizimou 55 milhões dentre as 75 milhões de pessoas na Europa, incluindo membros do clero, teria levado a população a perder a fé na religiosidade medieval, na vida após a morte, e a voltar sua atenção para a natureza e o ser humano. Mas as características do pensamento humanista já surgem antes da epidemia, durante a Idade Média. Segundo Kristeller (1960, p. 4-5), três fenômenos medievais contribuíram especialmente para o florescimento da filosofia humanista: o estudo da retórica; o estudo da gramática e literatura clássica romana; e o desenvolvimento de estudos dos clássicos gregos no final da Idade Média, antes praticamente inexistente na Europa, que agora se popularizavam por influência de acadêmicos bizantinos.

Os humanistas vão contra o escolasticismo e seus estudos bíblicos e aristotélicos, focando então seus estudos nos textos clássicos da Antiguidade, a fim de compreender melhor o comportamento humano e desenvolver a moral e a dignidade. Abandonam as discussões intelectualistas medievais e no seu lugar adotam o estudo aprofundado da retórica e da eloquência, e direcionam seus interesses nos assuntos práticos do mundo. Eles valorizavam o conhecimento de várias áreas do conhecimento simultaneamente em vez da especialização, a fim de compreender melhor o mundo em sua totalidade, e assim "libertar o homem".

Ao atacar a lógica escolástica e o latim escolástico, os humanistas estavam condenando uma atitude que enfatizava o conhecimento abstrato e intelectual que não tinha real utilidade ou relevância para a vida humana [...]. Os humanistas tinham horror à especulação abstrata [...] e à especialização que levava à absorção apenas de questões teóricas e técnicas. Eles focavam na retórica em vez da lógica, na ética em vez da metafísica; seu interesse era em questões pedagógicas em vez de epistemológicas, na literatura em vez de na filosofia natural.¹³ (GRAY, 1963, p. 501)

¹³ *In attacking scholastic logic and scholastic Latin, the humanists were condemning at once an attitude toward knowledge which appeared to stress the abstract and intellectual, to have no true utility or direct relevance for human life, and criticizing what they regarded as the failure of the scholastics to communicate important truths with persuasive effect. The humanists had a horror of abstract speculation carried on for its own sake, of specialization which led to absorption in purely "theoretical" questions or in the elaboration of exclusively "technical" concerns. Their orientation was toward rhetoric rather than logic, ethics rather than metaphysics; their interest lay in questions of education rather than of epistemology, in the subject-matter of literature rather than of natural philosophy.*

Esses ideais influenciaram profundamente a pedagogia dos séculos XIV ao XVII. Os humanistas preocupavam-se muito com a educação, e escreveram sobre metodologias educacionais, currículo e o comportamento dos alunos (LUCAS 1992, p. 232). A pedagogia humanista prezava pela liberdade do aluno, e era baseada no aprendizado lúdico. Eles abandonaram a educação escolástica fundamentada na memorização de textos canônicos e desenvolveram uma pedagogia fundamentada na compreensão crítica do mundo. (LAWTON; GORDON, 2002, p. 59)

O seu currículo é baseado no antigo *trivium* medieval, mas agora sem o estudo da lógica, e enriquecido com as disciplinas poesia, história e ética. A esse novo currículo, que consistia em gramática, retórica, poesia, história e ética, dão o nome de *studia humanitas*, ou seja, estudo das humanidades (KRISTELLER, 1960, p. 3). O principal objetivo da educação deixa então de ser a estritamente intelectual, e passa a ser também física, espiritual e estética. A música e a literatura passaram a ser usadas como ferramentas da formação moral (LAWTON; GORDON, 2002, p. 65). Existia uma forte tendência de que os acadêmicos dessas áreas fossem porta-voz da filosofia que hoje chamamos de "humanista", cujas características foram explicadas acima.

Na Itália dos séculos XIV e XV, os humanistas lecionavam conhecimentos de *humanitas* tanto em universidades quanto na educação secundária. Nas universidades, eles dividiam carga horária com professores de disciplinas escolásticas como filosofia, teologia, jurisprudência, medicina e matemática, mas na educação secundária eles lecionavam a maioria das disciplinas, sendo assim capazes de influenciar gerações de alunos com suas inovadoras ideias sobre o homem e o mundo. Esses alunos eram tanto nobres quanto clérigos, mercadores, artistas, médicos, e filósofos, de forma que no século XV o humanismo já influenciava todos os âmbitos da sociedade italiana, e no século XVI essa influência chega a todos os outros países europeus (KRISTELLER, 1960, p. 5).

2.2.2 Figuras importantes para a pedagogia humanista

Um dos primeiros grandes exemplos de educador humanista foi Vittorino da Feltre (1378-1446). Em Mântua, ele fundou a Casa Giocosa: a mais renomada escola humanista do Renascimento, que influenciou a educação europeia por séculos. Vittorino, baseando-se na obra de Quintiliano (c. 42-118) e em outros valores clássicos, enfatizava o poder da expressão

e da personalidade individual, bem como da formação integral e harmoniosa do aluno, dando valor tanto ao desenvolvimento intelectual quanto ao físico. A educação libertadora deveria abordar o corpo, a mente, os sentidos e o espírito. Atividades como natação e cavalaria eram alternadas com horas de leitura de clássicos gregos. Como seu próprio nome sugere (*gioco* significa "brincadeira" em italiano), a escola de Vittorino era um ambiente lúdico, onde até a matemática era ensinada com brincadeiras, desafios e atividades práticas. De acordo com as fontes, supostamente os alunos de Vittorino eram diversos: ensinava tanto alunos de família nobre quanto alunos pobres que não podiam pagar pelas aulas. Também ensinava alunas mulheres, bem como alunos de diversas idades, tratando todos da mesma forma. Vittorino tornou o ambiente da escola o mais agradável possível, que contava com um quintal arborizado, espaços internos amplos e iluminados e afrescos nas paredes, de forma a incentivar o aprendizado. Isso era inovador, já que as escolas medievais eram escuras e pouco ventiladas. Também foi contrário à punição física, característica da educação medieval (PLUMB, 1964¹⁴ apud LAWTON; GORDON, 2002; KAPLAN 2006, p. 36-37).

Baldassare Castiglione (1478-1529), apesar de não ter sido professor, influenciou uma série de aspectos da vida renascentista, incluindo a educação. As particularidades sociais e econômicas durante o Renascimento levaram a um notável desenvolvimento da corte, e a imagem do cortesão tornou-se popular na cultura geral. Nesse contexto, Castiglione publicou o livro *Il Cortegiano* (O Cortesão) em 1528, que foi citado e copiado por toda a Europa. Nele, Castiglione ensina como um cortesão deveria portar-se, o que inclui habilidades como luta, dança, cortejo, poesia e oratória. Esses preceitos não influenciaram apenas a corte, mas também a classe média urbana que nessa época buscava simular os modos da aristocracia. Tanto para Vittorino da Feltre como para Castiglione, a educação não era só sobre aprender, mas também sobre a formação completa do cidadão, incluindo o que hoje nós chamaríamos de "bons modos" (LAWTON; GORDON, 2002, p. 60).

O valenciano Juan Luis Vives (1493-1540), influenciado pelas ideias do famoso humanista holandês Erasmus (1466-1536), de quem foi amigo, defendia uma educação para todas as classes, e que a metodologia educacional deveria ser baseada na psicologia da criança. Por conta disso, assim como Da Feltre, aderiu a brincadeiras e processos educacionais lúdicos (LAWTON; GORDON, 2002, p. 64). Apesar de ver o latim como uma

¹⁴ J.H. Plumb, *The Penguin Book of the Renaissance* (Penguin, 1964)

língua "universal" que deveria ser falada por todos, defendia a educação primeiramente na língua vernacular. Postulava que a fala era a primeira coisa aprendida pela criança, e era aprendida por imitação, como todas as coisas. Foi pioneiro ao estudar a fundo a psicologia e mostrou grande preocupação com a educação apropriada à idade. Advogava, por exemplo, que o jovem deveria ser educado em línguas, incluindo leitura, escrita, gramática e eloquência, até os quinze anos, quando estaria intelectualmente pronto para se dedicar a outras disciplinas. Defendia a importância da figura materna, reiterando a força do vínculo afetivo no aprendizado, bem como o processo educacional baseado na constante imitação de bons exemplos, o que o leva a defender também o laço afetivo entre mestre e aluno (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 16-20).

Na Inglaterra, o educador Richard Mulcaster (1531-1611) agregou à pedagogia humanista a valorização da literatura na língua vernacular, assim como Vives, e defendia a importância de reconhecer as diferenças entre alunos e ajustar a educação às necessidades de cada um. Buscava o desenvolvimento de um sistema educativo eficiente e complexo, comparável à Medicina e ao Direito, e defendia que a função da Pedagogia não era incentivar a memorização de conhecimentos, mas proporcionar experiências de aprendizado adequadas para todos os alunos (LAWTON; GORDON, 2002, p. 64).

O famoso filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), considerado o fundador da ciência moderna, também preocupava-se com a educação, acreditando que as disciplinas escolares de seu tempo eram pouco científicas. Criticava o aristotelismo escolástico, baseado na lógica e no método dedutivo, mas também foi contrário às práticas de muitos humanistas da época, por darem importância demasiada a textos clássicos e nas sociedades do passado em vez de desenvolver a experimentação e observação científica, bem como a produção de novos conhecimentos (LAWTON; GORDON, 2002, p. 67).

Outro importante aspecto que influenciou a educação nesse período foi a Reforma Protestante, que levou a profundas transformações sociais na Europa, e teve especial impacto na educação. Os reformistas defendiam a expansão da educação para todas as classes sociais, principalmente a alfabetização na língua vernacular em detrimento do uso do latim, que era utilizado tanto na educação escolástica medieval quanto nas novas escolas humanistas. Todos deveriam ser capazes de ler e discutir a Bíblia, o que incentivou políticas para se educar as

massas. Nos países que aderiram à Reforma, esses preceitos modificaram essencialmente o que se ensinava, como se ensinava e para quem se ensinava.

Anos depois, a política de Contra-Reforma levou a Igreja Católica a aderir a esses novos preceitos e implementá-los com adaptações. A Companhia de Jesus, fundada no início do século XVI com o propósito de ser uma instituição missionária, tornou-se um importante agente educacional (LAWTON; GORDON, 2002, p. 85), tanto nos países católicos da Europa como em suas colônias a partir das expedições jesuíticas.

2.2.3 Princípios pedagógicos humanistas

A metodologia pedagógica humanista era tão diversa quanto o próprio movimento humanista e suas distintas escolas. Ao contrário da educação medieval que era visivelmente homogênea, no Renascimento cada professor desenvolvia seu próprio sistema educacional, de acordo com sua experiência (LUCAS 1992, p. 230). Ainda assim, a partir das informações acerca dos ideais educacionais no Renascimento explorados nesse capítulo, podemos categorizar algumas tendências universais da pedagogia humanista no século XVI:

- Valorização do indivíduo e suas peculiaridades, focando no desenvolvimento pessoal;
- Educação holística e transversal, integrando diversas disciplinas bem como desenvolvimento do corpo, mente e sentidos, em oposição à especialização;
- Estudo das coisas do mundo em sua totalidade, em oposição à metafísica e a lógica;
- Instrumentalização do aluno para tornar-se um cidadão livre e crítico;
- Valorização das humanidades acima dos conhecimentos racionais e abstratos;
- Importância da literatura, da linguagem e da comunicação;
- Formação moral e ética do cidadão.

Além dessas tendências, que podem ser consideradas objetivos gerais do pensamento pedagógico renascentista por terem forte relação com os princípios filosóficos basilares do humanismo, os pensadores analisados previamente defendiam algumas fortes tendências educacionais humanistas, mas que não possuíam adesão geral do movimento:

- Educação lúdica e pragmática, em oposição ao intelectualismo dedutivo;
- Aprendizagem através da experimentação indutiva do mundo, contrária à memorização abstrata e discussões teóricas e técnicas;
- Educação adequada ao desenvolvimento psicológico do aluno, contrária à punição física;

- Valorização de uma boa relação entre mestre e aluno, com afetividade e cuidado; mestre como exemplo a ser seguido, de forma semelhante à relação paterna ou materna;
- Valorização do ambiente educacional apropriado e agradável;
- Educação inclusiva e diversa, independente de classe, gênero e idade.

A partir dessa análise, é possível desmistificar a ideia de que a educação desse período teria sido retrógrada ou conservadora, e que ela não pode ser vista como uma inspiração adequada para o ensino nos dias de hoje. Como veremos nos capítulos a seguir, esses princípios também foram abordados pela pedagogia musical da época, e aspectos como a valorização do ser humano completo e autônomo, a valorização da literatura e aprendizado pragmático e experimental, foram transferidos para a prática musical.

3 CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA MUSICAL DURANTE O RENASCIMENTO E BARROCO

3.1 Contexto sócio-cultural

3.1.1 Reflexo das filosofias humanista e escolástica na educação musical

Para compreender a educação musical durante os séculos XVI e XVII, é fundamental compreender as características da educação humanista descrita no capítulo anterior. Segundo Grafton:

Há muito tempo é sabido que as ideias e práticas do humanismo ajudaram a transformar a música do Renascimento. Teóricos usaram métodos da filosofia humanista para reconstruir as qualidades da música da Antiguidade, com todos seus efeitos dramáticos. Eles também baseavam-se em métodos de retórica clássica para compreender como a música do seu período afetava o ouvinte individual. Enquanto isso, compositores e cantores utilizava a poesia de humanistas como Petrarca [como letra] para suas músicas. E muitas vezes a teoria dava origem a novas práticas musicais [...], como no caso das interpretações da Camerata Fiorentina.¹⁵ (GRAFTON, 2010, p. 142)

Um dos reflexos do humanismo nas publicações sobre música durante esse período é a forma que essa literatura é tipicamente longa e abundante¹⁶: verdadeiras enciclopédias que incluíam das informações mais básicas às mais avançadas acerca de um tema, a exemplo de casos extremos como o tratado de Pietro Cerone (1613), que contem 22 volumes, 894 capítulos e 1160 páginas no total.

¹⁵ *It has long been known that the ideas and practices of humanism helped to transform music in the Renaissance. Theorists used the methods of humanist philology to reconstruct the qualities of ancient music, with all its dramatic effects. They also drew on the methods of classical rhetoric to give an account of how music in their own time affected individual listeners. Composers and singers, meanwhile, set the poetry of humanists from Petrarch onward to music. Sometimes, as in the performances of the Florentine Camerata, theory even helped to generate new musical practices, with dramatic effects. And one feature of Renaissance musical practice in particular demands comparison with the literary methods that every educated person mastered in school.*

¹⁶ Ao escrever qualquer texto, o humanista baseava-se na arte da poesia e da eloquência. Segundo Gray (1963, p. 498), a importância da Retórica e o seu poder de convencimento é o único elemento que une todas as diferentes escolas de humanismo. O termo "retórica" hoje em dia pode soar como "falar de forma pomposa ou pedante", mas a compreensão da retórica para os humanistas era muito mais ampla, referindo-se à totalidade da arte de comunicar. A retórica humanista buscava unir a sabedoria do conteúdo à beleza da forma de escrita, e assim, "guiar o leitor à moral e à verdade". As leis da retórica passaram a reger diversas artes e áreas do conhecimento durante o Renascimento e Barroco, incluindo a composição e interpretação musical. Segundo Towne, os longos e prolixos tratados do período eram uma forma dos acadêmicos demonstrarem sua erudição, portanto "em sua sede por aclamação, eles avidamente citavam todas as referências remotamente relevantes que eles colecionaram e classificaram ao longo de toda a vida" (2010, p. 334).

Apesar de que a literatura musical do período estava sob essa forte influência humanista, o estudo da teoria musical e da composição do século XVI ainda apresenta um certo teor escolástico, no que davam continuidade à tradição medieval enraizada nas ideias musicais de Pitágoras e Boécio, que encaravam a música como uma arte matemática e especulativa do *quadrivium*. Grandes teóricos do século XVI como Gioseffo Zarlino, apesar de eventualmente abordarem questões práticas como a composição de contraponto e técnica instrumental, consideravam a música uma ciência abstrata e especulativa, cuja preocupação deveria ser com as relações numéricas da harmonia, e não com as propriedades do som propriamente dito ou das questões relacionadas à prática musical (BROMBERG, 2011, p. 80-81).

3.1.2 Pedagogia de contraponto

Na tradição acadêmica de tratadistas como Gioseffo Zarlino, Juan Bermudo e Pietro Cerone, a arte que expressava toda a compreensão da música era a composição de contraponto¹⁷, e o ensino do contraponto era o principal foco de sua pedagogia. Hoje em dia, pensamos em contraponto como um conjunto de regras que garantem a independência das vozes e a harmonia adequada entre elas, regras essas que encontramos em inúmeros tratados musicais da época. Mas a verdadeira arte do contraponto ia além disso — era a habilidade de desenvolver um tema melódico (*soggetto*), variá-lo e combiná-lo com outros materiais musicais de forma eloquente (SCHUBERT, 2002, p. 503).

O objetivo final da pedagogia do contraponto era que o aluno dominasse a arte da *fantasia* ou *contrapunto alla mente*, ou seja, que ele pudesse improvisar texturas polifônicas instantaneamente. Segundo Schubert, "o o próprio termo 'contraponto' referia-se a improvisação" (2014, p. 95). A habilidade de compreender contraponto e improvisar era desenvolvida de forma progressiva: inicialmente estudando *cantus firmus*, em sequência memorizando alguns movimentos harmônicos de polifonias a duas vozes, e então experimentando gradativamente com mais vozes e texturas de maior complexidade (SCHUBERT, 2002, p. 528). A habilidade de compor com complexidade podia ser desenvolvida a partir de variadas formas de pedagogia, como a partir da interpretação e

¹⁷ Contraponto é a técnica composicional própria da polifonia, onde todas as melodias devem ser independentes porém ainda correlacionadas harmonicamente.

análise de exemplos práticos de polifonia dos grandes mestres, no caso da pedagogia de Zarlino, ou a partir da experimentação com padrões melódicos familiares que seriam repetidos sobre o *cantus firmus*, como na pedagogia de Zacconi (1596), ambos os quais serão exemplificadas na seção 3.2.

Não se deve subestimar a importância do contraponto para a música e a pedagogia musical do período. Segundo Porto, "não é de pouca importância a consideração que aqueles antigos autores tinham com o contraponto, uma vez que, é unânime a discussão [...] dos preceitos que o regulam em todos os manuais de música – inclusive naqueles que se dedicam, aparentemente, somente aos instrumentos" (2014, p. 82).

3.2.3 Pedagogia de instrumentos musicais

Como vimos na seção 2.1, o canto coral e a leitura musical eram ensinados em escolas e igrejas durante a Idade Média, o que estendeu-se ao Renascimento. Já o ensino de instrumento era menos acessível: era majoritariamente individual, baseado numa relação de mestre e aprendiz, similar à transmissão de técnicas de artesanato que ocorria em guildas (HAAR, 2010, p. 4).

Durante o século XVI, a música instrumental não possuía uma linguagem própria, ela era uma emulação da lógica composicional da música vocal. A prática instrumental básica consistia em adaptar contraponto vocal pré-existente de três ou quatro partes (como motetos, madrigais e canções) para seu instrumento¹⁸. As peças escritas especificamente para instrumentos, como os *ricercares* e *fantasias*, seguiam as regras de contraponto e o estilo típico da música vocal, à exceção de algumas danças instrumentais.

Apesar dessa semelhança de estilo entre a música vocal e a música instrumental, os tratados de instrumento eram notavelmente diferentes dos tratados voltados para a música vocal. Com muito menos texto e informações teóricas, as publicações para música instrumental eram mais pragmáticas. Normalmente esses livros possuíam um prefácio, onde o autor poderia contemplar questões práticas como afinação e encordoamento do instrumento e

¹⁸ Esse processo é semelhante à prática de redução orquestral ou coral para piano dos dias de hoje. A forma mais comum de fazer essa interpretação de música vocal, no caso de instrumentos harmônicos solistas como alaúdes, teclados e harpas, era interpretar todas as partes da polifonia, ou quase todas. No caso de instrumentos como flautas, e violas da gamba, era comum a organização grupos (ou *consortes*) de cerca de quatro instrumentistas e cada um executar uma das vozes da polifonia

até algumas questões técnicas ou interpretativas como dedilhado e ornamento, mas o foco do livro seria o repertório que viria a seguir. Isso é uma notável característica da pedagogia de instrumentos musicais da época: o foco pedagógico está no desenvolvimento da compreensão musical e da interpretação expressiva, e não nas questões puramente técnicas, teóricas ou mecânicas. Griffiths (2010; informação verbal) enfatiza o fato de que na pedagogia instrumental do século XVI, não existe separação entre a técnica e a musicalidade, e que os músicos da época acreditavam que, a partir da execução do repertório, a técnica adequada iria desenvolver-se naturalmente. "É mais importante [para a pedagogia da época que o aluno] toque de forma limpa, destaque as vozes da polifonia, e outras questões que expressam sentido musical" (informação verbal).

Ainda que a música vocal tenha permanecido central no século XVII, a música instrumental passa a ganhar mais atenção e desenvolve uma certa independência das formas vocais. Isso levou a um estilo caracterizado por melodias com uma extensão maior, formas imitativas mais elaboradas e virtuosísticas, e a exploração de uma série de técnicas idiomáticas dos instrumentos.

3.1.4 A imprensa, o músico auto-didata e a tablatura

O desenvolvimento da imprensa no século XVI levou a uma enorme quantidade de publicações de tratados musicais e livros de tablatura e partitura, que tiraram o monopólio da educação musical das mãos dos mestres instrumentistas e teóricos contrapontistas de renome. A expansão econômica do Renascimento levou ao crescimento de uma classe burguesa nos centros urbanos, que buscava uma certa afirmação social a partir da imitação da classe nobre, o que explica a popularidade de "livros de cortesia" que ensinavam os modos da aristocracia, a exemplo do famoso livro *Il Cortegiano* de Baldassare Castiglione, já citado no capítulo 2. Essa emulação dos hábitos da corte também foi motivado pela nova possibilidade de se comprar títulos de nobreza. Antes restrita a membros de uma antiga nobreza hereditária, a vida aristocrática agora crescia com a influência de uma nova nobreza proveniente das classes mercadoras que compravam seus títulos e terras, e que buscavam formas de assimilar essa cultura cortesã para fazer parte dela (STARR, 2010, p. 195). De acordo com muitos dos livros de cortesia, uma das importantes habilidades do típico cortesão era a música, em especial a execução instrumentos musicais relacionados à alta cultura, como o alaúde (ou sua parente

ibérica conhecida como *vihuela*), a viola da gamba e o cravo. Isso levou a uma verdadeira popularidade desses instrumentos, como ilustra Griffiths (2010, p. 128): "seja sendo usado na corte ou em casa, para recreação e entretenimento, ou como ferramenta para ensinar e compor música, o alaúde e outros instrumentos dedilhados eram uma parte central da paisagem sonora do século XVI"¹⁹.

O grande número de impressões de tratados musicais aliado ao crescimento da burguesia e da corte levou a uma nova realidade no contexto musical, fundamental para compreender a educação musical dos séculos XVI e XVII: a surgimento da figura do instrumentista amador auto-didata (GRIFFITHS, 2010, p. 128). Essa nova classe de músicos amadores foi uma ávida consumidora de livros de repertório solo, bem como de tratados teóricos, e fomentou sua larga produção no século XVI. É por conta dessa profusão de publicações de tratados musicais que a quantidade de repertório e de informações sobre a prática interpretativa daquela época que chegou até nós é tão mais ampla do que as informações modernas acerca da música séculos anteriores. Isso também é verdadeiro quando se trata do nosso conhecimento moderno sobre da educação musical do período.

Luis Milán (1536) publicou um importante livro de tablatura para *vihuela*, e em seu prefácio deixa explícito que seu objetivo didático é apresentar as informações e o repertório da mesma forma que faria em suas aulas particulares. Essa preocupação em simular as aulas práticas parece também ser verdade em outros tratados musicais do período, o que faz deles uma valiosa fonte de análise para que possamos compreender as aulas de instrumento dessa época, já que elas não foram significativamente documentadas (GRIFFITHS, 2010, p. 127). Segundo Murray (2010, p. 303), "ao investigarmos os materiais usados e a maneira que são usados, podemos, de forma limitada, recriar as condições dessa educação e compreender os professores [da época] e seus alunos"²⁰.

¹⁹ *The ever-sharpening picture reinforces the centrality of instrumental music and practice in sixteenth-century musical culture, and the breadth of its social penetration: whether used at court or domestically, for recreation or entertainment, or as a pedagogical or compositional tool, the lute and other plucked instruments were a central part of the sixteenth-century soundscape.*

²⁰ *By investigating the materials used and the manner of their employment, we can, to a limited degree, recreate the conditions of this teaching and gain insight into the teachers and their students.*

O desenvolvimento da tablatura é outro aspecto fundamental para a compreensão da pedagogia musical bem como da situação social e cultural do período²¹ (fig. 3) Durante o período que compreende o início do século XVI até meados do século XVIII, virtualmente todo o repertório específico de alaúde e cordas dedilhadas foi publicado em tablatura, assim como uma porção significativa do repertório de viola da gamba e de instrumentos de teclas. A importância social da invenção da tablatura nesse momento é enorme, já que ela permitia que instrumentistas amadores, sem qualquer conhecimento teórico significativo, executassem um prestigioso repertório erudito de alta complexidade.

Tocar lendo números [ao invés de notas] trazia a interpretação de música polifônica sofisticada para o alcance daqueles musicalmente leigos, e as preocupações pedagógicas que nos dizem respeito eram definidas pela notação tanto quanto pela música em si. [...] Provavelmente não é por acaso que a invenção da tablatura coincidiu com a emergência da imprensa musical, e os autores e as editoras não demoraram a explorar seu enorme potencial social: cerca de 300 livros de tablatura foram publicados no século XVI. Pela primeira vez, música de alta qualidade estava disponível para os burgueses [...] que com um minúsculo conhecimento musical, poderiam simular ter um inflado refinamento cultural, e aproximar-se do cortesão ideal de Castiglione.²² (GRIFFITHS, 2010, p. 129-30)

²¹ A tablatura é uma forma de registro musical individual para cada instrumento, relacionado à anatomia e técnica do instrumento específico para o qual foi escrita. Diferente da partitura, que informa quais notas devem ser tocadas, a tablatura usa números, letras e linhas para informar quais teclas ou combinações de cordas e casas devem ser tocadas pelo intérprete.

²² *In effect, playing by numbers brought the performance of sophisticated polyphonic music within reach of the musically illiterate, and the pedagogical challenges that concern us were defined as much by the notation as the music itself. Tablature is not difficult to learn and in addition to its simplicity, it is graphically compact and an ideal way of writing music in score. It is probably no accident that the invention of tablature coincided with the emergence of music printing, and authors and publishers were quick to exploit the enormous social potential: some three hundred tablature books were issued during the sixteenth century. For the first time, high quality music was within reach of the bourgeoisie [...] and with only the flimsiest musical knowledge acquired through tablature editions, would have been able to feign an inflated level of cultural refinement in order to approximate Castiglione's model courtier.*

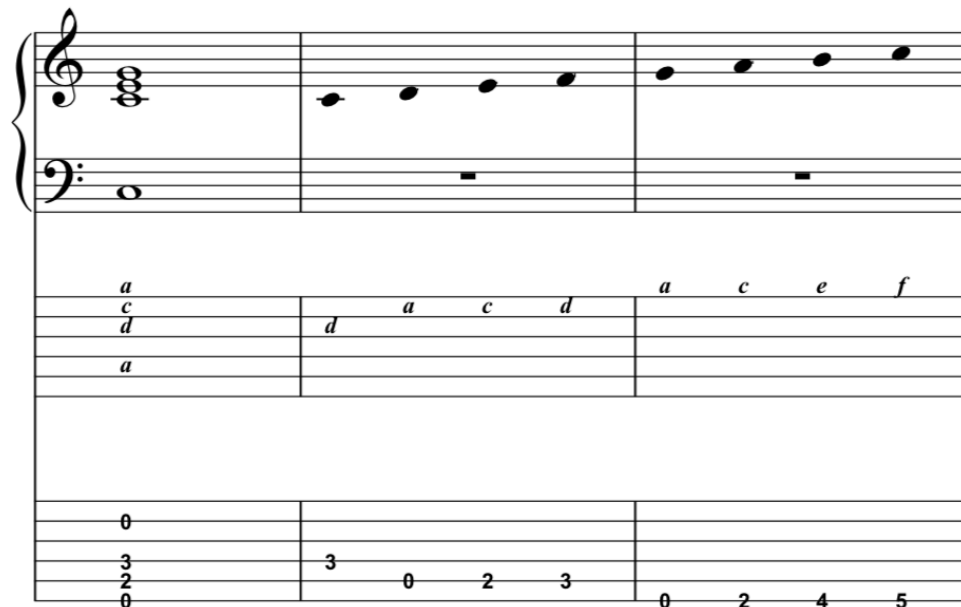


Figura 3 — Acorde e escala de Dó Maior representada em notação moderna acima, em tablatura francesa no meio e em tablatura italiana abaixo. Ambas as tablaturas servem para alaúde, *vihuela* ou viola da gamba afinados em Sol.

3.2 Análise dos tratados²³

A seguir, explicam-se brevemente questões pedagógicas relevantes presentes em alguns importantes tratados publicados no período. É difícil delimitar quais publicações deveriam constar nesse trabalho, já que as práticas pedagógicas ilustradas pelos documentos históricos são muito diversas. Tanto Pereira quanto Griffiths (informação verbal) ao serem perguntados quais as fontes históricas utilizadas para desenvolver suas metodologias afirmaram que qualquer tratado, por mais simples que seja, pode ter implicações pedagógicas importantes²⁴. Com isso em mente, estipularam-se algumas restrições para facilitar a seleção.

De forma abrangente, podemos classificar os documentos sobre música do período em três grandes grupos, de forma semelhante à classificação apresentada por González (2000, p. 13):

²³ As descrições a seguir são sintéticas, mas existem fontes secundárias com análises mais completas acerca de importantes tratados musicais e sua pedagogia. Além de referências citadas ao longo dessa sessão, indico a leitura de algumas publicações em português sobre tratados relevantes: a dissertação de Tettamanti (2010) acerca da pedagogia de diminuições de Silvestro Ganassi; o artigo de Porto (2014) sobre a pedagogia de contraponto de Girolamo Diruta; a dissertação de Zwilling (1996) que consiste numa tradução comentada do tratado de Thomas Robinson; e a dissertação de Queiroz (2016) que descreve e analisa o processo de entabulação apresentado por Vincenzo Galilei em *Il Fronimo* que será citado rapidamente em 3.2.5.

²⁴ "Qualquer tratado possui uma abundância de materiais [acerca de pedagogia]" (GRIFFITHS); "em cada tratado existem pelo menos dois ou três aspectos muito importantes e que não se repetem [...] Até mesmo tratados que não são relevantes podem ser importantes para que a gente possa fazer paralelos" (PEREIRA).

1. Obras teóricas, que abordam a música como uma ciência matemática especulativa, disciplina do *quadrivium*. Preocupados com questões filosóficas, religiosas e morais, esses autores teóricos costumam discutir a importância educativa da música, mas a falta de informações sobre a prática musical e educativa fez com que fossem descartados como candidatos a análise;
2. Obras práticas, com pouca ou nenhuma informação teórica, notavelmente livros de repertório. Geralmente apresentam um prefácio teórico e técnico que eventualmente tem informações preciosas acerca de pedagogia, mas por esse quesito ser limitado, também foram descartados;
3. Obras amplas, que misturam teoria e prática. Geralmente tem como foco a prática de contraponto e podem abordar informações de teoria musical, discussões filosóficas ou metodológicas, e informações técnicas sobre instrumentos musicais. Esse foi o grupo escolhido para ser analisado.

A partir desse último grupo, foram selecionados os tratados italianos e espanhóis da segunda metade do século XVI e início do século XVII, por se tratar de um período de certa forma "central" dentro do escopo cronológico do movimento HIP, e que contou com uma profusão de publicações interessantes para a pedagogia musical. Definido esse escopo geográfico e cronológico, foram investigados aqueles tratados cuja abordagem pedagógica eu pude encontrar sendo tratada em fontes secundárias. Desses, finalmente foram selecionados aqueles tratados que acreditou-se que ilustrariam de forma mais típica e ampla as características pedagógicas da época. Apesar da restrição de local e tempo, todos os tratados selecionados eram prestigiosos, e suas influências foram além de seus países natais e perduraram durante um longo período.

3.2.1 Gioseffo Zarlino

O veneziano Gioseffo Zarlino foi uma das figuras mais importantes e mais estudadas na música do século XVI, considerado o patriarca de uma tradição de contraponto da segunda metade do século. Apesar de muitos estudiosos terem focado em seu aspecto como teórico, podemos perceber que seu tratado *Le institutioni harmoniche* (1558) é construído sobre um equilíbrio entre prática e teoria (KIM, 2015, p.1). Seu terceiro volume, chamado *Liber de arte contrapuncti*, ensina a arte do contraponto: a base da pedagogia musical de Zarlino.

O autor instrui o leitor com uma série de diretrizes para escrever contraponto, mas seu objetivo não era o de fazer seus alunos replicarem regras estritas de forma mecânica, e sim internalizar o estilo musical para que naturalmente identificasse boas ou más progressões polifônicas. Seu *Liber de arte contrapunti* começa com 25 seções explicando as principais ideias do contraponto, como os intervalos, as consonâncias e as dissonâncias. A segunda parte, dos capítulos 26 ao 39, tem grande valor pedagógico pois é composto por uma profusão de instruções e dicas para escrever contraponto simples na prática. Isso inclui uma discussão sobre a escolha do *soggetto* (tema musical), sobre como iniciar a peça e prosseguir a partir de então, como tratar dissonâncias, como finalizar a música, e apresenta exemplos reais de boas e más progressões. Nos capítulos seguintes, trata de técnicas mais especializadas, como fuga, imitação, contraponto duplo, contraponto de três e quatro vozes e cadências, apresentando exemplos práticos (KIM, 2015, p. 12).

A pesquisadora Yumi Kim defende a adaptação dos princípios pedagógicos de Zarlino para as aulas de contraponto atuais. Para isso, desenvolveu um guia de cinco passos para dar uma aula de contraponto seguindo os princípios pedagógicos dedutíveis a partir do tratado de Zarlino:

(1) No início da aula, ele provavelmente discutiria os motivos para os alunos aprenderem contraponto, e sucintamente a história [da disciplina]; (2) mesmo que ele demonstrasse regras de contraponto, elas não seriam rígidas, já que o número de possibilidades é infinito; (3) ele apresentaria exemplos de outros compositores; (4) ele pediria exercícios baseados em temas pré-existentes; e (5) ele provavelmente faria seus alunos compartilharem seus resultados, para que eles tocassem, escutassem, e analisassem na aula.²⁵ (KIM, 2015, p. 14)

3.2.2 Ludovico Zacconi

A tradição pedagógica representada por Zarlino teve alguns famosos críticos, e um deles é Ludovico Zacconi. Na segunda parte de seu tratado *Prattica di musica* (1596), Zacconi desenvolve um método de ensino de contraponto distinto de Zarlino.

Zacconi começa, assim como outros autores do período, explicando sobre consonâncias, dissonâncias e intervalos, mas toma bem menos tempo do leitor com essas questões teóricas, preferindo uma abordagem mais geral dos tipos de movimentos harmônicos

²⁵ (1) At the introduction of the class, he may discuss why students learn counterpoint, and its history briefly; (2) even if he provides contrapuntal rules, these need not be expressed rigidly, as the point to be made is that the number of possibilities is infinite; (3) he may present examples from previous composers; (4) he may give assignments based on pre-existing *soggetti*; and (5) he may have students to share their exercises, and they could play, listen to, and figure out those in a class.

permitidos e proibidos. A porção mais extensa do seu capítulo sobre contraponto é onde ele descreve seu método pedagógico, cujo objetivo final é que o aluno saiba compor *contrapunto alla mente*, ou seja, que possa improvisar uma voz adicional sobre uma melodia dada instantaneamente. Segundo Murray (2010), ele segue basicamente três princípios: 1) aprenda a usar consonâncias e dissonâncias; 2) use um mesmo *cantus firmus* para cada novo contraponto; 3) nunca faça contraponto sem *obbligo*.

O *cantus firmus* diz respeito à melodia principal do contraponto. Ou seja, ele indica que o aluno experimente criar diversos contrapontos diferentes sobre uma mesma melodia principal. Já o *obbligo* era a prática renascentista de definir uma dada "regra" que o compositor de contraponto deveria seguir para provar sua habilidade composicional, como uma forma de desafio ou jogo. Mas no caso de Zacconi, o que ele chama de *obbligo* é uma curta ideia melódica que será usada como contraponto sendo repetidamente sobre o *cantus firmus*. O objetivo disso não é o de criar um desafio, pelo contrário, é o de facilitar a criação de um contraponto a partir de ideias melódicas conhecidas e intuitivas ao aluno, principalmente levando em conta que essas ideias melódicas usadas por Zacconi são fragmentos de melodias conhecidas na época.

Esse é o coração do seu programa pedagógico — uma abordagem sistemática onde [sequências melódicas] cada vez mais elaboradas são usadas para criar contraponto sobre um mesmo *cantus firmus* que serviria de modelo para o trabalho do próprio aluno. Isso é seguido por uma coleção formidável de exemplos que seguem essas duas regras, em especial o uso de *obbligo*. O que é interessante é que os *obbligo* majoritariamente consistem em encaixar o início de melodias bem conhecidas sobre um *cantus firmus*.²⁶ (MURRAY, 2010, p. 310)

Assim, o contraponto deixa de parecer uma série de combinações abstratas de notas regidas por determinadas regras de tratamento de consonâncias e dissonâncias, e passa a ser um conjunto de fórmulas melódicas intuitivas e internalizadas pelo aluno. Murray compara isso ao método de improvisação muito usado atualmente no *jazz* de citar pedaços de melodias populares em acordes adequados da progressão harmônica (2010, p. 316).

Há motivos para acreditar que essa técnica não foi inventada por Zacconi, mas era uma prática pedagógica comum da época. Além de existirem outras duas fontes musicais que

²⁶ Here, then, is the heart of his pedagogical program—a systematic approach in which increasingly sophisticated obligations are used to create counterpoints over a common *cantus firmus* that would serve as a model for the student's own work. This is followed by a formidable collection of examples that follow the last two dicta, especially the use of obligations. What is interesting is that the obligations mainly consist of fitting well-known musical incipits over a chant tenor.

incluem repetições de temas melódicos conhecidos como contraponto sobre um *cantus firmus*, (MURRAY, 2010, p. 317) o discurso do próprio Zacconi em seu livro dá a entender que ele estaria "revelando segredos que outros contrapontistas mantinham para si mesmos"²⁷ (ibid. p. 319). Sendo seu método original ou não, o tratado de Zacconi é uma ótima fonte para compreendermos um pouco mais sobre a pedagogia do período.

O que se destaca [...] é a sua abordagem ativa e pragmática do ensino. O método de Zacconi, de acordo com seus escritos, é experiencial, e mais importante, cada um dos seus exemplos fornece um modelo de *processo* que o aluno pode replicar. Zacconi fecha seu capítulo sobre contraponto dizendo ao aluno que sua tarefa é experimentar, e que se ele errar, que tente de novo. [...] Seu conselho final ao aluno é que ele deve pegar as ideias que encontrou nesse capítulo e, como ele mesmo diz, 'brincar com elas'.²⁸ (MURRAY, 2010, p. 320)

3.2.3 Juan Bermudo

Em 1555, o espanhol Juan Bermudo publica um importante tratado chamado "Declaración de instrumentos musicales": o primeiro livro do século XVI sobre música instrumental que iria além de repertório e da prática musical em si. O extenso livro tem um evidente objetivo didático, e fala dos mais variados assuntos relacionados a música, como história da música, sistema modal, composição de cantochão e de contraponto, entonação de salmos, além de extensas informações práticas sobre a *vihuela*, leitura de tablatura e entabulação (escrita de tablatura), afinação e encordoamento — bem como preciosas informações sobre teclados e harpa.

No quarto livro de seu tratado, chamado "*De tañer vihuela*", Bermudo estimula o instrumentista a assimilar as técnicas e a lógica da música vocal na sua prática instrumental, e a compreensão da polifonia vocal é uma parte fundamental e natural da sua didática. Num período de larga publicação de arranjos prontos de música vocal em tablatura de *vihuela* e alaúde, com os quais o músico amador poderia executar as peças sem muita reflexão teórica,

²⁷ Further, he seems to be driven by the desire to share these secrets that other contrapuntists appear to have kept to themselves, thus providing to a larger readership a substitute for those chance encounters. [...] Zacconi's self-defined role, then, is that of pedagogical medium, and he gives every indication (and here I am inclined to trust him) that what he advocates reflects the pedagogical style of others, notably a group of musicians associated with Venice.

²⁸ What stands out about the examples discussed here is an active and pragmatic approach to teaching. Zacconi's method, as outlined in his writing, is experiential, and more importantly, each of his examples provides a model of a process that the student can then replicate. In fact, Zacconi closes his section on counterpoint by telling the student that his job is to experiment, and if he makes a mistake, to try it again. [...] Zacconi's final advice to his students is to take the ideas they have found in this section and, as he puts it, to "play around with the ideas."

Bermudo reafirma a importância da compreensão musical completa do repertório e indica que o *vihuelista* arranje e transcreva peças por conta própria, de forma a compreender sua estrutura harmônica e melódica.

O seu objetivo pedagógico é que o leitor desenvolva a habilidade de fazer *fantasia* (ou seja, improvisar contraponto) na *vihuela*. Visando isso, ele demonstra em seu tratado a técnica de arranjar polifonia vocal em tablatura de *vihuela*, e essa torna-se a principal ferramenta do aluno auto-didata que segue a metodologia proposta por seu tratado. Bermudo sistematiza o método de entabulação de forma progressiva, levando em conta o desenvolvimento musical e técnico do leitor. John Griffiths, especialista na obra e pedagogia de Juan Bermudo, explica resumidamente esse processo proposto no tratado *Declaración de Instrumentos*:

Você deve começar com peças polifônicas de duas vozes, para que aprenda as regras essenciais do contraponto sem complicações técnicas. [Progressivamente, aumentando o número de vozes], o aluno aprende a fazer dedilhados de mão esquerda mais complexos, a tocar com três dedos da mão direita em vez de apenas dois, e desenvolve um vocabulário de formas de acorde que ele poderá utilizar em qualquer música que ele tocar, e que ele poderá utilizar em seus improvisos. Através da transcrição de música polifônica, você entende o processo composicional dos melhores compositores do período. Não há nada melhor para aprender estilo musical do que transcrever uma peça à mão. [...] Você compreende pois esse processo te obriga a [analisar as coisas] lentamente. Bermudo diz que após passar por esse processo você está preparado para "*hacer tu fantasia*", ou seja, improvisar sua própria música. (GRIFFITHS, informação verbal)

3.2.4 Tomás de Santa Maria

Um tratado semelhante ao de Juan Bermudo em estilo é o chamado "*Arte de tañer fantasia*", escrito pelo padre dominicano espanhol Tomás de Santa Maria (1565). Esses dois são os únicos tratados publicados na Espanha no século XVI que tratam sobre instrumentos e abordam a música instrumental, e provavelmente foram escritos mais ou menos na mesma época, apesar da obra de Santa Maria ter sido publicada cerca 10 anos depois (GONZÁLEZ, 2000, p. 15-16). Como o próprio título entrega, o objetivo do longo tratado de Santa Maria é desenvolver as habilidades necessárias para que o instrumentista pudesse improvisar contraponto (*hacer fantasia*), assim como Bermudo. Apesar de Bermudo tratar sobre instrumentos de forma mais extensa, Santa Maria traz questões únicas sobre técnica de teclado.

O grande diferencial de Santa Maria é a ausência de discussões filosóficas, tão presentes nas obras "teórico-práticas" de Zarlino e Bermudo: sua preocupação é de fato as

questões práticas acerca da arte de tocar contraponto. Os únicos conteúdos teóricos abordados são aqueles necessários para compreender a arte do contraponto, mas se exime de discussões especulativas sobre as implicações matemáticas e morais da música. Seu tratado está dividido em dois livros: o primeiro tem um caráter propedêutico, explicando os princípios básicos para realizar contraponto simples como as bases do sistema modal, cantochão, *canto de órgano*, música ficta, glosas e cadências; e o segundo explica técnicas mais avançadas como uso de consonâncias e dissonâncias, harmonização com mais vozes, questões rítmicas, imitação e dicas práticas do que buscar e evitar ao tocar sua *fantasia*.

Sua forma básica de ensinar contraponto a quatro vozes é baseada em: 1) decidir quais os intervalos consonantes entre a soprano e o baixo serão utilizados (e.g alternância entre 8as e 10as, alternância entre 10as e 12as, etc); 2) em sequência, preencher as linhas melódicas internas com outras consonâncias adequadas, as quais ele explica com regras gerais que podem resultar em diversas combinações de intervalos numa textura homofônica; 3) após dominado esse processo, é possível desenvolver um contraponto mais complexo, adicionando dissonâncias e deslocamentos rítmicos e temáticos (para mais informações, ver SCHUBERT 2002, p. 519-526). Esse processo simplista e numérico de lidar com as consonâncias pode resultar em erros, os quais Santa Maria confia ao ouvido do compositor identificar para que ele possa corrigir.

Seu tratado é uma das descrições mais completas do processo de compor contraponto, o que tornou sua influência cultural nos anos a seguir na Espanha comparável à de Zarlino na Itália. Schubert (2002, p. 528) compara a tradição de Zarlino na Itália e de Santa Maria na Espanha, destacando que a primeira prioriza a técnica de contraponto duplo, enquanto a última prioriza as texturas imitativas a quatro vozes.

Também podemos comparar as tradições pedagógicas de ambos. Santa Maria prioriza a música instrumental e os conhecimentos práticos, e sua premissa pedagógica é tocar consonâncias de forma experimental a partir de regras amplas e gerais. Para ele, os erros resultantes são corrigidos *a posteriori* a partir da experiência sensorial, e pouco a pouco internalizados e evitados. Zarlino, por sua vez, prioriza a música vocal e dá ênfase a conhecimentos teóricos. Sua pedagogia é voltada para o aprender dos movimentos polifônicos corretos *a priori* para uma execução que resulte em erros mínimos e é ligada à imitação de bons exemplos, o que leva a uma liberdade de experimentação mais restrita.

3.2.5 Vincenzo Galilei

Como dito na seção 3.1.2, os grandes teóricos da música do século XVI seguiam uma lógica ainda escolástica na forma de encarar a música: como uma arte matemática e especulativa. Nesse contexto, o alaudista e compositor Vincenzo Galilei tornou-se conhecido por ser contrário a essa tradição, rompendo definitivamente com a teoria escolástica e defendendo princípios verdadeiramente humanistas. Ele é famoso por ter investigado a fundo textos clássicos gregos acerca da música, com auxílio do filólogo Girolamo Mei, e por ter sido pioneiro nas suas investigações das propriedades acústicas do som. Também é conhecido por ter sido um verdadeiro crítico de Zarlino, do qual foi aluno, e da teoria musical especulativa e numérica que ele representava.

Ele ignora a autoridade da tradição metafísica e especulativa de seu tempo, e sua metodologia pode ser resumida em "aplicar razão sobre a experiência sensorial"²⁹ (PALISCA, 2003, p. 27). Utilizando a observação prática como principal argumento para suas discussões e conclusões, foi contrário à prática dos teóricos do seu tempo de discutir conceitos apoiando-se puramente na autoridade intelectual da literatura clássica. Acreditando que a origem do som era a vibração de corpos, Galilei realizou diversas experimentações de timbre e afinação com diferentes materiais (e.g., pinho, cobre, ouro, osso...), sob divergentes variáveis (e.g., tensão, tamanho, largura...) para chegar a conclusões empíricas sobre as propriedades do som, e descreveu detalhadamente seus experimentos e conclusões em seus tratados (BROMBERG, 2011, 86-87). Suas investigações revolucionaram a forma de pensar o som e preparou o terreno para o que viria a ser a ciência da Acústica.

Dentre suas ideias inovadoras e influentes estão: a defesa do temperamento igual de Aristóxeno de Tarento em vez da afinação sintônica de Ptolomeu defendida por Zarlino (PALISCA, 2003, p. 30-37); a importante revisão de fontes gregas clássicas que colocou em cheque a compreensão renascentista dos tons e modos gregos (ibid. p. 37-53); e as famosas críticas à corrente estética musical e à prática de contraponto, em favor da monodia (ibid. p. 53-61). Essa última talvez seja a mais notável entre suas críticas devido à sua repercussão no estilo musical de gerações futuras.

²⁹ *Departing from tradition, Galilei does not appeal to authority for answers to theoretical or practical problems. He applies reason to sense experience.*

Em seu *Dialogo della musica antica et della moderna* (1581), considerado por Palisca (ibid. p. 17) o tratado mais influente do final do século XVI, ele fundamenta princípios teóricos que foram essenciais para o desenvolvimento da ópera e da música Barroca no início do século seguinte. No tratado, demonstra insatisfação com o estilo de contraponto da época, que ele acreditava ter consonâncias excessivas, de forma que impedia a expressividade; regras demais, de forma que limitava o compositor e o intérprete; e vozes demais, de forma que prejudicava a compreensão do texto.

A partir de seu pensamento científico e de suas preocupações estéticas, podemos perceber valores pedagógicos associados ao pensamento de Galilei: valorização da experimentação; aprendizado pela racionalização das experiências sensoriais; preocupação com o conhecimento prático da natureza; fazer musical criativo e livre; fazer musical a serviço da expressividade e dos afetos, e não de regras abstratas; preocupação com uma comunicação lúcida das ideias; e valorização das coisas observáveis sobre aquelas que são especulativas. Percebe-se uma grande afinidade ideológica de Galilei com os princípios humanistas discutidos no capítulo 2. Esses princípios pedagógicos podem ser observados em suas duas obras mais importantes: *Fronimo Dialogo* e *Dialogo della musica*.

O *Fronimo* (1568) é um tratado sobre como entabular (transcrever para tablatura) contraponto vocal, e segue um princípio muito parecido com o tratado de Juan Bermudo descrito na seção 3.1, mas diferente dele, possui uma quantidade enorme de exemplos de transcrições. Já no *Dialogo della musica* (1581), Galilei argumenta várias das suas críticas à teoria e prática musical da sua época, e descreve diversas experiências práticas que realizou para embasar suas ideias. É importante notar a característica de ambos tratados de serem peculiarmente ricos em exemplos ou ilustrações, bem como em serem ambos escritos no formato de diálogo³⁰. Essas características demonstram uma evidente preocupação didática.

³⁰ O diálogo era uma das formas literárias predileta dos humanistas, especialmente adequada aos preceitos da retórica. Ele consistia em literalmente um diálogo entre dois interlocutores, geralmente imaginário, onde um deles geralmente representa as ideias do autor e o outro, que pode ser um aluno ou um rival, vai questionar essas ideias ou posicionar ideias diversas ou contrárias. Os humanistas acreditavam que o diálogo poderia trazer vida para sua argumentação de forma persuasiva, levando o leitor pelo processo de exposição, análise e debate. Diferente dos longos ensaios renascentistas, altamente expositivos, o discurso era adotado por autores que desejavam que o leitor tivesse um papel mais ativo no processo de construção de conhecimento, ou por autores que defendiam ideias controversas que mereciam uma extensa argumentação.

3.2.6 Diego Ortiz

Em 1553, o espanhol Diego Ortiz publica o *Tratado de glosas*, uma importante obra para compreendermos a prática de *glosas*, ou diminuições³¹. Esse é provavelmente o tratado mais pragmático e com menos texto dentre os aqui descritos.

O tratado é dividido em dois livros. Logo no início do primeiro livro, ele explica as diferentes formas de realizar diminuição, dentre algumas questões técnicas. A partir de então, Ortiz segue os próximos extensos 19 folios duplos do primeiro livro com inúmeros exemplos de realização de cadência em todas as notas, e diversos exemplos de diminuição (fig. 4). Esses exemplos não são feitos para serem estudados sem contexto musical. O próprio Ortiz discute a questão, dizendo que após analisar uma melodia e decidir quais os lugares da melodia deseja diminuir, você pode consultar no livro os diversos exemplos e escolher sua diminuição ou cadência preferida (p. 6). No segundo livro, Ortiz descreve três maneiras de se improvisar utilizando uma viola da gamba e um cravo. Ele exemplifica essas práticas com uma série de composições próprias.



Figura 4 — Fólio 20v do *Tratado de glosas* de Diego Ortiz (1553).

³¹ Diminuição ou *glosa* era uma prática comum de improviso melódico durante o Renascimento e Barroco, onde o intérprete no lugar de tocar notas longas, improvisa passagens rápidas.

3.2.7 Pietro Cerone

Pietro Cerone nasceu em Bérghamo, na Itália, mas passou a maior parte da vida no Reino da Espanha. Em Nápoles no ano de 1613, publicou um gigantesco tratado teórico, chamado *El melopeo y maestro* ("O compositor e professor"), onde ele expande e funde as tradições de Zarlino e Santa Maria (SCHUBERT, 2002, p. 505). Pelo próprio título, podemos prever que o tratado de Cerone possui importantes preocupações pedagógicas. Segundo Towne (2010), existem diversas questões pedagógicas inovadoras ao longo do primeiro volume do tratado, mas essas informações receberam pouquíssima atenção dos musicólogos que investigaram a obra, pois estavam mais interessados nas questões estritamente musicais. Sua abordagem pedagógica não consiste revelar métodos específicos como os outros teóricos descritos nesse capítulo, mas de discutir questões psicológicas e sociais gerais envolvendo a educação musical. O próprio Cerone, ao justificar a escolha do título do tratado, explica:

O método [de escrita] usado é como se um professor estivesse pessoalmente, com amplas razões, palavras simples, exemplos de lendas e histórias, dizeres agradáveis, declarações sérias, analogias apropriadas, digressões generosas, conceitos familiares, e finalmente, com tanta variedade que tudo pareça uma salada italiana. Esse método de escrita é adequado para que o jovem estudioso compreenda e aprenda de forma mais proficiente o que está sendo dito.³² (CERONE apud TOWNE, 2010, p. 325)

Sua preocupação é que o aluno tenha uma formação completa, não apenas musical como também também moral de maneira a formar um cidadão, assim como os típicos educadores humanistas. Suas divagações acerca do papel do professor e do papel do aluno nos proporcionam vislumbres únicos acerca da prática pedagógica musical da segunda metade do século XVI e início do século XVII.

Especialmente do capítulo 26 ao 34 do primeiro volume, Cerone fala extensamente sobre o que caracteriza um bom professor. Ele destaca a importância de um professor que não apenas aconselha o aluno, mas que também guia e dá bons exemplos, já que um aluno não aprende o que o professor fala e sim o que o professor faz. Explica que o bom professor deve ser um excelente músico teórico bem como prático, de forma a poder demonstrar qualquer coisa que quiser, bem como ser experiente, já que "quem sabe pouco só pode ensinar pouco".

³² "The method used is that as if a teacher were teaching in person, namely, with ample reasons, simple words, examples from legends and histories, pleasing sayings, serious statements, [appropriate analogies], generous digressions, familiar concepts, and finally, with so many varieties that [it] all looks like a new Italian salad. This method of writing is suitable in that the novice scholar understands and learns more proficiently what is being stated." Translation from Arias, "Cerone and his Enigmas," 87–88, , with my emendations in square brackets.

Além de ter grande conhecimento e experiência, o bom professor deve ser paciente com seus alunos, e essas são as três características substanciais para ser um bom professor:

Não se deve considerar alguém um bom professor apenas por ser gracioso ao cantar, ter boa voz, ser o irmão do mestre de capela, ser um bom escrivão, bom gramático, bom retórico, confidente do bispo, amigo do conte, marquês ou duque, ou qualquer coisa do tipo. [...] Só se deve chamar de bom [professor] aquele que tiver sabedoria, paciência e experiência em ensinar.³³ (CERONE apud TOWNE, 2010, p. 328)

Cerone também defende que o bom professor é aquele que utiliza uma metodologia de ensino segura e progressiva, e sabe o momento de dar as boas respostas, bem como responde repetidas vezes e de diversas formas para garantir que o aluno compreenda. O bom mestre tem uma relação paterna com o aluno e é benigno e amoroso, já que as pessoas são mais inspiradas pelo afeto do que pelo medo, e atingem a excelência mais pelo desejo de futura recompensa do que pelo medo da punição. Tanto o professor quanto o aluno devem ter uma boa relação com outros professores; os professores para poderem discutir e consultar com os colegas, e os alunos por poderem ter uma aprendizagem mais rica do que se apenas estudasse com seu mestre.

Ao citar as qualidades dos professores de música italianos, uma das principais é a sua diligência:

Não se pode imaginar o tamanho do amor e diligência com o qual [os mestres italianos] ensinam, pois não poderiam ensinar suas próprias crianças com maior afeto e cuidado que eles dedicam a [seus alunos], sem levar em conta [...] se é o dia de prática ou o horário marcado para as lições. Pois assim como um jardineiro tem grande prazer ao ver as árvores que eles plantaram crescer e dar frutos, da mesma forma o professor tem prazer em ver que os alunos que ele ensinou tornam-se hábeis e suficientes, pois eles são as árvores plantadas por suas mãos e regada com o suor de sua testa.³⁴ (CERONE apud TOWNE, 2010)

³³ *One would not call anyone a good Master [just] for being graceful in singing, for having a good voice, for being the chapel-master's brother, for being a good clerk, good grammarian, good rhetorician, confidant of the bishop, friend of count, marquess, or duke, or for other qualities of this sort: . . . But one would only call good the one who has knowledge, patience, and experience in teaching.*

³⁴ *The first reason is because of the greater diligence of the Masters, because one could not imagine with what love and what diligence they teach, who could not teach their own children with greater affection and care than they bestow on everyone in general, without taking account . . . of whether or not it is the day of practice or the hour assigned for lessons . . . For just as the gardener receives pleasure in seeing the trees that he has planted growing and loaded with fruit, so the true teacher takes joy in seeing the students he has taught become able and sufficient, for they are the trees set by his hand and watered with the sweat of his brow.*

4 DISCUSSÃO: OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A partir da análise das fontes apresentadas no capítulo anterior, podemos elencar alguns fundamentos da pedagogia do século XVI e XVII:

- Formação completa e transversal que une conhecimento teórico ao prático;
- Preocupação com a "musicalidade", que estava relacionada à retórica e aos afetos;
- Notável falta de exercícios técnicos desconectados de contexto musical;
- Desenvolvimento técnico gradual, sempre associado à musicalidade;
- Figura central do professor como aquele a ser imitado;
- Professor deve ter sabedoria, paciência e experiência (Cerone);
- Preocupação que o aluno auto-didata estude boas fontes e tratados de bons mestres;
- Valorização da interpretação musical consciente (Bermudo, Galilei);
- Assimilação do estilo através da cópia/transcrição (Bermudo, Galilei);
- Assimilação do estilo através da imitação de bons exemplos (Zarlino, Galilei, Ortiz);
- Assimilação do estilo através da memorização de fragmentos musicais (Zacconi, Santa Maria, Ortiz);
- Assimilação de técnicas novas a partir do conhecimento prévio (Zacconi);
- Valorização da experimentação (Zacconi, Santa Maria, Galilei);
- Aprendizado por tentativa e erro (Zacconi, Santa Maria);
- Aprendizado por experimentação prática e análise do resultado (Galilei, Santa Maria);
- Fazer musical criativo e livre (Galilei, Zacconi);
- O objetivo final é a improvisação.

4.1 A base pedagógica: transversalidade, imitação, memorização e improvisação

Para além da categorização acima, é importante discutir mais a fundo alguns dos fundamentos da pedagogia musical dos séculos XVI e XVII que estão presentes nas mais variadas fontes, e que são essencialmente distintos da nossa própria percepção cultural em relação à música e ao seu ensino. A partir da leitura das fontes primárias e secundárias e das entrevistas que realizei com os especialistas Liana Pereira e John Griffiths, proponho a hipótese de que os seguintes quatro princípios metodológicos caracterizam a pedagogia musical histórica: transversalidade, imitação, memorização e improvisação.

4.1.1 Transversalidade

Como foi visto na seção 2.2, a pedagogia renascentista valorizava o desenvolvimento integral e transversal do aluno como um cidadão completo, de forma antagônica à especialização na escolástica medieval. Isso é um traço essencial da pedagogia musical do período, que valoriza a união da teoria e da prática musical e o amplo conhecimento.

Ao realizar uma rápida análise do índice dos tratados musicais da época, o leitor facilmente percebe a amplitude dos assuntos abordados. O escopo desses tratados muitas vezes inclui: história da música desde a Grécia Antiga; conceitos especulativos filosóficos ou teológicos (e.g., *musica universalis* e o valor moral da música); o *gamut*, as claves e o sistema de solmização; as escalas e os modos; figuras rítmicas; acidentes, transposição e *musica ficta*; definição de consonância e dissonância e classificações de intervalos; como compor contraponto; questões relativas a instrumentos (e.g., organologia, tamanho dos instrumentos, digitação, afinação, quais cordas utilizar, como colocar trastes, etc.); entre muitos outros assuntos. A exemplo de grandes referências já mencionadas como Zarlino, Santa Maria, Bermudo e Cerone, podemos perceber que o tratamento desse extenso conteúdo não era meramente expositivo ou indutivo. As extensas explicações e discussões, dentro dos limites da didática escrita, praticamente extinguem os assuntos abordados.

O que podemos tirar disso — levando em conta que figuras como Pietro Cerone, Juan Bermudo e Luis Milán explicam que seus livros são réplicas das suas aulas práticas — é que o professor de música dos séculos XVI e XVII provavelmente possuía uma carga de conhecimento enorme e variada. Muitos autores, a exemplo de Juan Bermudo, Gioseffo Zarlino, e Tomás de Santa Maria, defendem que o aluno precisaria internalizar todos esses conteúdos e conhecimentos antes que pudessem atingir o objetivo final da pedagogia musical da época: a habilidade de improvisar.

É importante encarar essa transversalidade não como uma mera obsessão por conteúdos extensos, mas como um princípio fundamental de toda a prática pedagógica. A busca por integralidade do conteúdo aparece mesmo em livros de música mais pragmáticos e menos pretensiosos que os longos tratados teórico-práticos citados, como por exemplo os livros de repertório ou tutores de música instrumental.

O objetivo máximo dessa transversalidade de conteúdos não é o eruditismo por si só, mas o desenvolvimento do aluno como um ser completo, musical e portanto autônomo. Como já foi visto na seção 2.1, a ideia de que o estudo amplo das coisas do mundo torna o indivíduo autônomo é muito antiga e teve forte adesão na Idade Média e Renascimento. A principal diferença entre essa ideia e muitas metodologias modernas é o foco que hoje se coloca sobre exercícios técnicos descontextualizados, ou conhecimentos teóricos desconectados da prática.

A questão do ensino transversal e holístico é especialmente abordado por Pereira, que resume a questão da seguinte forma:

Precisamos diferenciar o que é um professor técnico e o que é o professor que vai estar formando um ser humano. A quintessência dos tratados históricos não era mostrar onde por o dedo, e sim formar seres humanos. [...] Simpson [por exemplo] explica de forma detalhada e emocional como deve ser a interpretação, desde o aluno iniciante até interpretações avançadas. [...] Para eles, o primeiro plano é a competência social. Podemos dizer que "ensinar de forma histórica" significa ensinar de uma forma geral, incluindo corpo, espírito e intelecto [...] Muito mais relevante do que um livro ou um método era a dinâmica e a metodologia. (PEREIRA, informação verbal)

4.1.2 Imitação

A imitação era a base do processo educacional, o que é essencialmente distinto da tendência moderna de ensinar de forma verbal e abstrata. Como visto na seção 2.2, Juan Luís Vives ressalta a relação do aprendizado à imitação, e aconselha que os pais proporcionem que seus filhos convivam com pessoas "dignas de serem imitadas" (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 17).

A imitação do mestre era o fundamento da pedagogia nas guildas, um sistema econômico e pedagógico "baseado no aprendiz passar tempo com seu mestre artesão e aprender seu ofício através da observação. [...] O aprendiz replicava as ações do seu mestre sob sua inspeção para que ele aprendesse a replicar o conhecimento e a habilidade do seu mestre"³⁵ (WOODHOUSE; MITCHEL, 2018, p. 2). Pereira (informação verbal) fala sobre essa convivência constante e o aprendizado a partir da imitação, dizendo que o aluno de música era um aprendiz e ajudante do seu mestre, e aprendia "não apenas música, mas as coisas da vida e tudo aquilo que está acoplado à música, como sentimentos e emoções". Na

³⁵ *This learning model was based on an apprentice spending time with a master craftsman and learning the vocational craft through workplace observation. Through this process the apprentice would replicate the actions of the master under his (females were rarely cookery masters) watchful eye so that they learned to apply and replicate the master's skill and knowledge.*

pedagogia musical, era comum a pedagogia ser baseada na análise, imitação e assimilação de exemplos práticos, como no ensino de contraponto de Zarlino baseado na imitação da polifonia de grandes contrapontistas.

Além de ser um fundamento do processo pedagógico, a imitação está presente na própria lógica e linguagem composicional da música da época. Melodias populares ou temas musicais escritos por compositores renomados podem ser encontrados repetidas vezes na obra de variados compositores, com novas variações e roupagens. Isso era uma prática comum, e não era considerado plágio ou falta de criatividade por parte do compositor. Essa questão é abordada a fundo por Brown, e sintetizado na seguinte sessão:

Compositores, bem como poetas e pintores desenvolviam suas habilidades imitando seus mestres mais experientes. Compositores criavam novas peças baseadas em peças antigas. [...] A imitação — usar modelos para guiar o início da aprendizagem até que o estudante tenha dominado sua habilidade — provavelmente foi um princípio básico da pedagogia musical do século XVI [...].³⁶ (BROWN, 1982, p. 8)

Aqui, a "imitação" deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica, e não um fim em si. Esse conceito de "imitação do mestre" é diferente da ideia clássica de que o intérprete deve imitar exatamente o estilo interpretativo de seu mestre ou de algum grande *virtuoso* renomado. Nos séculos XVI e XVII a criatividade e autonomia eram valores pedagógicos importantes, e a imitação do mestre ou de bons exemplos era uma simples ferramenta que facilitava a transmissão de conhecimentos motores e estilísticos, como uma criança aprendendo a falar ao imitar os movimentos e pronúncia dos pais, e não algo que se estenderia para a estética interpretativa.

4.1.3 Memorização

Outra ferramenta fundamental para a pedagogia musical da época é a memorização. Essa forma de memorização vai além da prática de decorar peças inteiras para uma interpretação livre de partituras e cifras: era de fato uma ferramenta básica de diversas práticas pedagógicas. Para aprender a compor, os alunos memorizavam todos os movimentos polifônicos possíveis de serem feitos sobre duas notas de um *cantus firmus* (SCHUBERT,

³⁶ *Composers as well as poets and painters learned their craft by imitating older masters. Composers modeled new pieces directly on old ones. [...] Emulation — using models to guide a student's initial efforts until he has mastered his craft — may well have been as basic a principle of musical pedagogy in the sixteenth century as it is now. Clearly, as we shall see, the principle of imitation was well known in other kinds of intellectual activity during the period.*

2002, p. 528); para aprender a improvisar diminuições sobre notas longas de uma melodia, o instrumentista memorizava diversos movimentos melódicos possíveis de preencher cada um dos intervalos melódicos, como descrito por Diego Ortiz ou Silvestre Ganassi; para enriquecer suas *fantasias* improvisadas, alaudistas escreviam diversos fragmentos musicais em manuscritos para memorizá-los, e então os utilizavam em pontos estratégicos da peça improvisada, como na abertura, na coda ou nas cadências (GRIFFITHS, 2010, p. 134).

Para a cultura moderna, essa prática pode parecer falta de originalidade, mas como explica Schubert:

No século dezesseis, quando a retórica era uma arte próspera e a memorização de fórmulas oratórias era a base da educação de qualquer aluno, a originalidade artística não era compreendida como é hoje. A aplicação de fragmentos musicais previamente compostos era há muito tempo considerada um legítimo — de fato essencial — elemento do ofício do compositor.³⁷ (SCHUBERT, 2002, p. 528)

Esse processo de memorização não é sobre uma repetição enfadonha que leva o aluno a decorar esses padrões mecanicamente, pois se a memorização for indutiva e irracional, o objetivo de utilizar os padrões de forma natural e musical na improvisação não será alcançado. Os padrões e fórmulas que devem ser memorizadas devem ser estudados dentro de um contexto musical, ou aliado à improvisação. É perceptível pelo discurso dos tratados analisados que essa "memorização" deve ser ativa, e é relacionada à familiarização natural de certos padrões e gestos musicais, de forma que o aluno desenvolva a linguagem improvisativa dentro do estilo de acordo com o que "soa certo" ou o que "encaixa no dedo".

Tábuas de exemplos, como a tábua de cadências do fol. 86 de Santa Maria (fig. 5), não eram feitas para serem executadas do início ao fim, tocando cada um dos exemplos em sequência. Um uso apropriado dessa ferramenta seria, por exemplo, realizar um trecho musical modificando suas cadências por exemplos demonstradas por Santa Maria, e a seguir analisar o efeito musical de cada cadência usada dentro daquele contexto. Outras tábuas de cadências, glossas, diminuições e realizações de baixo contínuo também devem ser encaradas de forma semelhante. Elas são materiais de consulta ou ilustrações práticas de algum conceito, e não foram feitas para serem executados de forma progressiva e "decorados" como em

³⁷ But in the sixteenth century, when rhetoric was a flourishing art and the memorization of stock oratorical formulas was basic to the education of any student, artistic originality was not understood as it is today. The application of pre-composed musical fragments was long considered a legitimate — indeed an essential — element of the composer's craft.

A improvisação transversaliza todas as práticas musicais, tanto a interpretação da melodia (e.g., ornamentação, adição de graças, diminuições, e variações sobre um tema) quanto a interpretação harmônica (e.g., improviso de melodias secundárias e realização de baixo contínuo), até a avançada técnica de improvisar diversas melodias simultaneamente (como na *fantasia* instrumental, no *contrapunto alla mente* ou na prática da *viola bastarda*). Dessa forma, o intérprete exercia grande papel na construção do resultado musical, e os próprios limites entre o papel do compositor e o papel do intérprete, e entre o que era composição e o que era improviso³⁸, eram muito menos óbvios do que é para nossa concepção musical atual. Isso é definitivamente distante da moderna cultura de concerto, mas algumas práticas musicais populares modernas são mais próximas desse paradigma improvisativo da Música Antiga, como o choro e o jazz³⁹.

As práticas improvisatórias de séculos atrás são estudadas e reconhecidas pelo movimento de Música Antiga há muitas décadas, mas cada vez mais elas tornam-se uma questão central para a pesquisa e interpretação histórica. Segundo Griffiths:

Muita coisa foi feita nos últimos 50 anos em termos de [...] adicionar improvisação e ornamentação [à prática interpretativa]. [...] [Hoje] nós estamos mais conscientes do papel que a improvisação tinha em tempos históricos. Sabemos que [muitos dos maiores músicos e compositores] eram improvisadores. O que Luis de Milan nos diz sobre suas [composições escritas] é 'eu sentei e eu escrevi algumas das minhas melhores improvisações'. Nós sabemos que essas pessoas compunham em tempo real, e uma das coisas mais interessantes acontecendo hoje na interpretação histórica é um movimento em direção à redescoberta do processo de composição improvisatório, [de forma que] se eu quisesse aprender a improvisar no estilo de [algum compositor específico], eu poderia. (GRIFFITHS, informação verbal).

É fundamental que o professor de música histórica incorpore essa relevância na sua metodologia, de forma que suas aulas envolvam não apenas a reprodução *ipsis literis* do repertório histórico escrito com a adição de alguns ornamentos, mas que a composição e criação seja uma parte significativa e recorrente da aula.

³⁸ É comum atualmente imaginarmos que a prática da composição precede o improviso de contraponto, mas na realidade, o músico do século XVI deveria em primeiro lugar dominar a arte do contraponto improvisado, cantando ou tocando, para apenas então se dedicar à arte da composição. Como explica Schubert (2014, p. 119-121), a composição era na prática um improviso escrito, mas com maior cuidado a parâmetros como modo, texto, sonoridade vertical, tratamento temático, cadências e estilo.

³⁹ A comparação entre *jazz* e Música Antiga é bastante comum. Uma das comparações mais antigas é quando Hanz-Peter Schmitz publica um artigo onde aponta uma série de características comuns entre *jazz* e música Barroca, como o uso de ritmos originários da dança, a importância da repetição, a imitação da voz pelos instrumentos, e o foco na improvisação e prática interpretativa (traduzido por DE LERMA, 1979).

4.2 Comparação com o método tradicional moderno

Relembramos agora uma das questões norteadoras apresentada na seção introdutória do trabalho: seria a utilização de metodologias modernas — como o método tradicional e os métodos ativos — adequada para uma aula de música dos séculos XVI e XVII?

Após as análises presentes nesse capítulo e no anterior, podemos perceber como as concepções acerca de música e educação desse período eram estruturalmente diferentes das concepções atuais, especialmente dos métodos tradicionais que surgiram no século XIX com a estética Romântica e que permanecem até hoje vigentes na pedagogia de concerto. Muitos dos intérpretes de Música Antiga hoje tiveram sua formação musical inicial em instrumentos clássicos, através de uma pedagogia com base nesses métodos que remontam ao Romantismo. "Alaudistas que cresceram como violonistas clássicos provavelmente tiveram que tocar escalas maiores e menores em todas as escalas, fazer todos os exercícios de arpejo do Mauro Giuliani, e [adotar] um método [específico] ou outro para desenvolver sua técnica" (GRIFFITHS, informação verbal). Levando em conta que esse "berço" pode levar a uma interpretação e uma pedagogia de Música Antiga equivocada ou inadequada, os especialistas entrevistados Liana Pereira e John Griffiths são explicitamente críticos e contrários a esses métodos. "[Na metodologia Romântica], os parâmetros musicais são expostos de tal forma que não existe uma correlação entre aluno e professor; a comunicação entre ambos é estagnada; e a criatividade, que é um dos maiores parâmetros para qualquer ensino musical, simplesmente não é abordada" (PEREIRA, informação verbal).

Questionados sobre a atual metodologia pedagógica vigente em conservatórios e universidades, ambos citam a obra de piano do compositor Carl Czerny como origem ou propulsão dessa tradição, notavelmente distinta dos tratados dos séculos XVI e XVII.

Os princípios pedagógicos modernos remontam ao piano do início do século 19. Pessoas como Czerny escreveram métodos muito detalhados sobre como tocar um instrumento específico. Esses [métodos] foram desenvolvidos à sombra da Revolução Científica do século 18, [o que resultou numa quantidade enorme] de exercícios técnicos progressivos. [...] De repente, pessoas que ensinavam o violino ou o violão começaram a produzir [métodos] similares. Então temos métodos [de violão desenvolvidos] por Dionisio Aguado, Matteo Carcassi, Ferdinando Carulli, Mauro Giuliani, Fernando Sor, etc, e eles essencialmente criaram a pedagogia moderna de instrumentos de cordas dedilhadas (GRIFFITHS, informação verbal)

Para ilustrar essa metodologia de Czerny, trazemos como exemplo seu famoso livro *Erster Lehrmeister* publicado em 1840 (CZERNY, 1895). Ele consiste em uma coletânea

progressiva de 70 exercícios puramente técnicos, seguidos por 30 peças didáticas (fig. 6), e não possui qualquer discussão, análise teórica ou interpretativa, ou textos explicativos. Dessa forma, o aluno depende da figura do professor para utilizar o material, e a proficiência técnica mecânica — desconectada de um sentido musical ou de uma necessidade de compreensão intelectual e emocional prévia — é o objetivo máximo e final do livro didático.

Contents.	
	Pag.
1-10. First exercises for the knowledge of the notes.	3
11-18. Exercises for the 5 fingers with quiet hand. . . .	6
19-26. The first exercises for the thumb.	11
27-31. Exercises exceeding an octava.	14
32-35. Exercises with the bass-clef.	17
36-38. Exercises in sharps and flats.	18
39-42. Exercises in other easy tunes.	20
43-57. Rests.	22
58-70. Exercises of velocity.	30
71-100. Melodies with and without ornaments.	39

Figura 6 — Sumário do *Erster Lehrmeister* de Carl Czerny (1840)

A título de exemplo, podemos comparar o livro de exercícios de Carl Czerny com um tratado de viola da gamba de 1659 de Christopher Simpson (fig. 7). Logo nas duas primeiras páginas, Simpson explica as características de um bom instrumento, a característica de um bom arco, como segurar o arco, e a postura da mão esquerda. Ao longo do livro ele ainda aborda outras questões técnicas, consonâncias e dissonâncias, ornamentação, e por cerca de 30 páginas, explica como realizar variações sobre uma melodia do baixo: o tema principal de seu tratado.

Pereira diz que "os métodos [de Czerny] simbolizam perfeitamente a metodologia [Romântica] baseada na hierarquia do professor e do livro didático sobre o aluno, sem possibilidade de comunicação criativa". Isso reflete a própria estética e mentalidade do período Romântico, que havia tornado-se significativamente distante dos valores do Renascimento e do Barroco.

Part. I.

THE DIVISION VIOLIST :

OR
An Introduction to the Playing upon a Ground.

BEfore I treat of *Playing Division* to a Ground, I suppose it convenient to speak of some things which must be known and prepared in order to that Design. As first, a *Viol* fitted for that purpose: Next, *Hands* enabled to Play upon it; and then, some *Knowledge* in the Concords of Musick. With these therefore I will begin, in assistance to such as are not already sufficiently inform'd therein: And first, concerning the *Viol*.



¹ What kind of Viol is fittest for Division, and how to be accommodated.

I would have a *Division-Viol* to be of something a shorter size than a *Confort-Basse*, that so the *Hand* may better command it; more or less short, according to the

1

2

The Division Violist.

Part. I.

the reach of his Fingers who is to use it: but the ordinary size, such as may carry a String of thirty Inches from the Bridge (duely placed) to the Nutt. The *Soun* is, quick, and sprightly, like a *Violin*; and *Viols* of that shape (the Bellies being digged out of the Plank) do commonly render such a Sound. It must be accommodated with six Strings; and seven Frets, like those of a *Lute*, but something thicker. The *Strings*, a little bigger than those of a *Lute-Viol*, which must be laid at the like nearness to the Finger-board, for ease and convenience of Stopping. The *Bridge*, as round as that of a *Confort-Basse*, that so each several String may be hit with a bolder touch of the Bow. The *Plate* or *Finger-board*, exactly smooth, and even. Its *Length*, full two parts of three from the Nutt to the Bridge. It must also be of a proportionate roundness to the Bridge, so that each String may lie at an equal nearness to it.

As for Example.



If the roundness of the Bridge be as the Arch *A. B.* then I would have the low end of the Finger-board, to be as *C. D.* and the top of it as *E. F.*

The Bow.

A *Viol-Bow* for *Division*, should be stiff, but not heavy. Its *Length*, (betwixt the two places where the Hairs are fastned at each end) about 17 Inches. The *Nutt*, short. The *Height* of it, about a Fingers breadth, or little more. The *Viol* and *Bow* thus prepared, I must now teach you how to use them; and, in order thereto, first,

How to Hold the Viol.

Being seated, place your *Viol* decently betwixt your Knees, so that the lower end of it may rest upon the Calves of your Legs. Set the Soles of your Feet, flat on the Floor; your Toes turned a little outward. Let the Top of the *Viol* be erected towards your left Shoulder; so, as it may rest in that posture, though you touch it not with your Hand.

How to Hold the Bow.

Hold the *Bow* betwixt the ends of your Thumb and two foremost Fingers, near to the Nutt; the Thumb and first Finger fastning upon the Stalk, and the second Fingers end turned in shorter, against the Hairs thereof; by which you may poize and keep up the point of the *Bow*. If the second Finger have not strength enough, you may join the third Finger in assistance to it; but in *Playing Swift Division*, two Fingers and the Thumb is best in my opinion.

Holding the *Bow* in this posture, you may stretch out your Arm, and draw it first over one String, and then another; crossing them in right-angle at the distance of two or three Inches from the Bridge. Make each several String yield a full and clear sound; and order your Knees so, that they be no impediment to the Motion of your *Bow*.

The posture of the left Hand.

When you are to set your Fingers upon the Strings, you must not grasp the Neck of your *Viol* like a *Violin*; but rather, (as those that Play on the *Lute*;) keep your Thumb on the back of the Neck, opposite to your Fore-finger, so, as your Hand may have liberty to remove up and down, as occasion shall require.

It

Erster Lehrmeister.

Premier Maître du Piano. — First Instructor of the Piano.

Vorübungen zur Kenntnis der Noten.

Etudes préliminaires pour apprendre les notes. — First exercises for the knowledge of the notes.

C. Czerny, Op. 599. Cah. I.



56



Figura 7 — Acima, páginas 1 e 2 do *Division Viol* (SIMPSON, 1659); abaixo, páginas 1 e 56 (última) do *Erster Lehrmeister* (CZERNY, 1840:1895)

Nos séculos 16 e 17 você devia aprender música e aprender a tocar um instrumento simultaneamente. O objetivo não era produzir um *virtuosi*, mas produzir pessoas que pudessem tocar [musicalmente] e tocar seus instrumentos de uma forma bonita. Portanto [habilidades como] ser capaz de tocar escalas com um metrônomo a 150bpm, ou [tocar] todas as formas possíveis de arpejo, ou desenvolver leitura de primeira vista, nada disso existia. (GRIFFITHS, informação verbal)

Ao compararmos a metodologia tradicional do século XIX com parâmetros centrais da Música Antiga, como as citadas transversalidade e a improvisação, a diferença entre as abordagens de ambos períodos fica ainda mais aparente. Em relação à transversalidade, Griffiths é especialmente crítico ao foco da metodologia tradicional em exercícios técnicos desconectados da musicalidade, e Pereira aponta para seu foco no material didático, técnica e literatura, em detrimento do que ela chama de "metodologia":

[Juan Bermudo, por exemplo] não menciona técnica em momento algum. [Em outras obras], você pode encontrar apenas uma pequena quantidade de informações sobre técnica [mas na maior parte do tempo] eles estão falando [sobre questões relacionadas] à expressão do sentido musical. (GRIFFITHS, informação verbal)

Nos anos anteriores à era de Beethoven, nós não percebemos uma diferença clara do que é material pedagógico e o que é material a ser apresentado [...] O aluno era um aprendiz, um ajudante do seu mestre, e estava com ele praticamente o dia inteiro [...] [e aprendia] não apenas música, mas as coisas da vida e tudo aquilo que está acoplado à música, como sentimentos, emoções, etc. Portanto, muito mais relevante do que um livro ou um método era a dinâmica e a metodologia. O livro em si não é a didática, ele é uma orientação para o professor ou para o aluno, o verdadeiro aprender está além do livro. (PEREIRA, informação verbal)

Em relação à importância da improvisação e criatividade, eles explicam:

[A relevância da improvisação e ornamentação da Música Antiga] é diametralmente oposta à tradição Romântica do século 19, onde, falando de uma forma levemente exagerada, os compositores eram grandes mestres e grandes heróis, eles compunham exatamente o que eles queriam ouvir ser tocado. Não deveria ser adicionado nada ou retirado nada, e esperava-se que os intérpretes se mantivessem diretamente conectados ao que estava na página e não adicionar nada novo. (GRIFFITHS, informação verbal)

[O princípio da música] é a criatividade. Claro que outros parâmetros como técnica são importantes, mas no âmago, a música é uma expressão criativa. [...] [Baseada nos tratados históricos], eu sempre trago para minhas aulas seus aspectos em relação à arte da improvisação, diminuição e ornamentação. Outra questão importante é o uso dos grounds, ou baixo contínuo. (PEREIRA, informação verbal)

Ambos mostram preocupação com a forma que essa lógica pedagógica influencia a prática docente no âmbito da Música Antiga:

A pedagogia [de interpretação histórica quando eu era jovem] era uma jornada de descobertas: era inventiva, criativa, exploratória, não era sobre sentar e imitar alguém [tentando] tocar ainda mais rápido e mais alto, [como nos dias de hoje]. [...] A pedagogia [de interpretação histórica hoje em dia] é sobre ouvir a uma gravação, copiá-la, e tocar tão bem, se não melhor, do que essa gravação. [...] O maior perigo para a pedagogia musical histórica é que [os alunos] estão tornando-se novamente uma parte da [tradição] do século 19 de copiar seu mestre e aprender a tocar exatamente como ele ou ela faz, e não se tornar sua própria pessoa. (GRIFFITHS, informação verbal)

Os métodos da época [s. XIX] eram basicamente orientados para os resultados. [...] A interação entre o professor, o material didático e o aluno tornou-se unilateral. [...] A comunicação entre o aluno e o professor é inexistente, ela só ocorre na direção do professor para o aluno. O problema com essa relação é que o aluno não tem liberdade para exercitar sua imaginação, ele é assimilado pelo racionalismo da informação. Isso limita a aprendizagem, especialmente no caso das crianças. (PEREIRA, 2013, p. 10-11)

4.3 Comparação com o método ativo moderno

Em resposta a essa pedagogia Romântica, no século XX surgem os chamados "métodos ativos". Esses métodos ou filosofias educacionais priorizam a prática musical, a experimentação e o foco do processo pedagógico no aluno como ser integral e independente.

Muitos deles apresentam objetivos e fundamentos semelhantes à pedagogia dos séculos XVI e XVII. Apesar disso, a maioria dessas metodologias foram desenvolvidas para a educação do público geral, tendo como objetivo a musicalização e alfabetização musical, e tem uma forte relação com a aula de música nas escolas regulares e aula para crianças. Portanto, diferem nesses aspectos da pedagogia musical dos tratados musicais analisados, que possuem um intenso importante literário e intelectual, voltado para a formação do músico profissional completo. Sendo assim, a simples replicação desses métodos ativos para o contexto da aula de Música Antiga pode deixar lacunas na formação de alunos que desejam ser músicos profissionais, mas pode ser muito proveitosa com alunos jovens ou iniciantes, com objetivos amadores. Mesmo na aula individual com objetivo profissional podemos abarcar conceitos e metodologias desses pensadores, especialmente nos âmbitos práticos, técnicos e sociais da aula.

A seguir, descrevo algumas características dessas metodologias que são relevantes para pensar a pedagogia histórica.

Zoltán Kodály tinha como objetivo básico alfabetizar musicalmente toda a população da Hungria, e para isso, baseou-se no canto coletivo. Ele aborda leitura e escrita musical e ensina através do solfejo com manossolfa e dó móvel (BOMFIM, 2012, p. 83). Podemos

perceber uma interessante relação com a pedagogia de canto coral medieval e o uso de ferramentas guidonianas como a solmização e os hexacordes (ver 2.1).

A metodologia de Carl Orff é marcada pelo improviso, experimentação e por atividades de eco, pergunta e resposta, a utilização do *ostinato* e de escalas modais (BOMFIM, 2012, p. 83), que possuem similaridades estéticas com a Música Antiga. Suas atividades musicais são marcadas por uma forte presença de percussão e também de instrumentos antigos, como a viola da gamba, o alaúde e a flauta doce. A popularidade da flauta doce como instrumento usado na musicalização é atribuído à influência da filosofia de Orff.

Shinichi Suzuki desenvolveu sua metodologia a partir da observação de como as crianças aprendem a falar a língua materna, o que possui um forte vínculo com a mentalidade pedagógica humanista de Juan Luís Vives, inclusive na valorização do afeto entre professor e aluno (ver 2.2.2 e 4.1.2). Seu ensino é baseado em aprender instrumento por imitação e repetição, o que estimula a memorização (BOMFIM, 2012, p. 83). A filosofia de Suzuki é a base da metodologia histórica de Liana Pereira, que será explicado na seção 5.1. Segundo ela, "curiosamente o método Suzuki tem muitos fatores semelhantes com a forma que a música era ensinada antes do Pré-Classicismo". Além da imitação (ver 4.2) e memorização (ver 4.3), Pereira aponta outros traços em comum entre a pedagogia dos séculos XVI e XVII e a metodologia Suzuki, como a importância do tocar em grupo, o uso de variações melódicas, e o tratamento emocional (informação verbal).

H.J Koellreutter desenvolveu uma filosofia pedagógica musical que visa a formação integral do ser humano e o entendimento de que a música está vinculada com o todo da vida, o que o levou a buscar pela integração da música com demais artes e disciplinas. Ele integrou a prática musical à reflexão intelectual crítica, e valorizou o constante questionamento e o diálogo entre aluno e professor, que deveriam fazer música e refletir sobre ela juntos (BRITO, 2012, p. 101-102). Podemos relacionar muitas das suas ideias à lógica de educação holística e transversal que os humanistas prezavam (ver 4.1.1).

A metodologia de Keith Swanwick é baseada nos significados e valores estéticos da música, e ele acredita que a experiência musical está relacionada aos processos fisiológicos e psicológicos. A música proporciona dois níveis de compreensão: o primeiro nível é o que a música nos diz, ou seja, aquilo que compreendemos a partir do discurso sonoro; o segundo diz

respeito à significação que damos a esse discurso (BUENO; BUENO, 2014, p. 8431). Essa concepção acerca da relação da música com a fisiologia e da música como discurso é muito semelhante à concepção filosófica dos os séculos XVI ao XVIII da música como uma arte retórica cuja função é de mover os afetos. O famoso "Modelo CLASP" de Swanwick também está de acordo com alguns fundamentos musicais humanistas, e pode ser adaptado à pedagogia histórica. Essa metodologia postula que todas as aulas de música devem envolver criação, apreciação, e interpretação, e ter como parâmetros auxiliares a literatura (repertório e teoria) e o trabalho técnico. Isso propicia uma aula holística que é acima de tudo prática e criativa mas que também é associada à teoria e técnica, de uma forma integrada.

5 MÉTODOLOGIAS DE PEDAGOGIA HISTÓRICA

De forma a contextualizar na prática a viabilidade dos princípios pedagógicos explorados nos capítulos anteriores, demonstro alguns exemplos de metodologias modernas baseados na pedagogia antiga que são funcionais e estão sendo realizados na prática.

5.1 "Método Holístico" de Liana Pereira

Além da entrevista realizada diretamente com Pereira, cuja transcrição está disponível no anexo 1, utilizei como fonte para as informações contidas nesse capítulo duas publicações importantes da pesquisadora: um livro contendo 10 aulas práticas de viola da gamba para crianças de 8 a 10 anos acompanhada de uma seção de embasamento teórico (2013), e um artigo que trata da eficácia do Método Holístico associado ao Método da Língua Materna aplicado a aulas de instrumento para alunos com TDAH e outros transtornos (2018).

O objetivo de Pereira ao desenvolver sua metodologia foi adequar os tratados de instrumento históricos para a atualidade. Ao contrário de alguns métodos modernos para instrumentos históricos que se baseiam nos tratados de forma literal, reproduzindo a literatura sem levar em conta a filosofia pedagógica da época, Pereira resgata a pedagogia e a adequa para o contexto científico e cultural dos dias de hoje. "É necessário diferenciar o que é material didático e o que é sistema educacional, bem como diferenciar o que é um professor técnico de um professor que estará formando um ser humano" (PEREIRA, informação verbal).

Ao mesmo tempo que ela baseia-se na filosofia pedagógica dos antigos tratados, os exercícios práticos da metodologia foram concebidos com base no Método da Língua Materna Suzuki e em estudos de psicologia do desenvolvimento, especialmente para proporcionar um desenvolvimento físico-motor adequado para a idade dos alunos, bem como em estudos do desenvolvimento das capacidades motoras nos esportes.

O método Suzuki é um dos métodos que eu tenho como orientação para meu trabalho metodológico. Paralelamente ao método Suzuki tradicional, eu desenvolvi o que chamo de Método Holístico. O Método Holístico é aquele que considera o aluno no seu potencial total, [...] e leva em consideração todo o seu leque psicológico. O aluno que tiver uma necessidade diferente, como por exemplo um aluno com TDAH ou Síndrome de Down, pode ser colocado nesse método de tal forma que ele vai estar [tão ativo quanto outros alunos]. Levamos em conta todas as

capacidades e déficits que ele apresenta, e a partir daí que é desenvolvido o trabalho. [...] O objetivo máximo é atingir o aluno de forma humana. (PEREIRA, informação verbal)

A metodologia busca estimular três aspectos fundamentais (PEREIRA, 2013, p. 6), baseados em Dirks (1960⁴⁰ apud PEREIRA, 2013): Sensorial (ver, ouvir, sentir, etc); Funcionamento físico e motor (habilidade motora grossa e fina); Funcionamento psicológico e intelectual (atenção, habilidade de abstrair, memória, discernimento)

A partir desses diferentes estímulos, o objetivo é proporcionar ao aluno uma formação holística e completa, da mesma forma que era valorizado pela pedagogia humanista do século XVI. Isso está em congruência com a lógica dos tratados históricos, que segundo ela, buscavam o desenvolvimento do aluno em também três aspectos: corpo, espírito e intelecto (informação verbal).

É fundamental para Pereira o desenvolvimento da criatividade e imaginação, especialmente nas crianças. A exemplo disso, o livro didático de viola da gamba para crianças publicado pela autora (2013) é desenvolvido como uma história sendo contada. Cada aula foi concebida como um capítulo de uma aventura, onde o próprio aluno é um personagem atuante, proporcionando a imersão, foco, e imaginação. Mesmo no caso de adultos, a imaginação é um elemento da metodologia, levando em conta que o próprio fazer musical durante o século XVII era retórico e imaginativo e exigia que o intérprete "contasse histórias", utilizando-se de recursos dinâmicos, agógicos e improvisação. Além disso, graças aos estudos modernos da pedagogia e de áreas auxiliares, foi comprovado que o prazer impacta positivamente o processo de aprendizado. Portanto, uma aula lúdica, prática e imaginativa possibilita um aprendizado eficiente. (DIRKS, 1960, p. 99 apud PEREIRA, 2013, p. 8)

Estou convencida dos efeitos positivos da interação [entre aluno, professor e material didático] e do processamento emocional e experiencial do conteúdo. Portanto, esse livro foi desenvolvido como uma história muito aberta à "participação" do aluno. [O objetivo é] a emoção fazer parte do processo de aprendizagem, e assim, aumentar a capacidade de processamento de informações no cérebro. [...] O conteúdo teórico e o "trabalho técnico" só fazem sentido se forem

⁴⁰ Dirks, Dr. Heinz (1960): Psychologie. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag

acompanhados por outros impulsos processados pelo cérebro, como a emoção e os sentimentos.⁴¹ (PEREIRA, 2013, p. 12)

Outro objetivo central da metodologia é proporcionar a autonomia do aluno. Uma combinação equilibrada entre dar liberdade ao aluno e delegar tarefas resulta num desenvolvimento do sentido de responsabilidade, confiança e autonomia. Se o aluno está numa posição passiva e dependente, ele torna-se insatisfeito e isso pode prejudicar o desenvolvimento do mesmo (MAIER-HAUSER, 2009⁴² apud PEREIRA, 2013, p. 8).

Pereira busca pesquisas na Ciência do Esporte, mais especificamente nos estudos da Associação Alemã de Esqui. Logo na introdução do *Ski Lehrplan* (BLV Verlag, 2003⁴³ apud PEREIRA), a Associação trabalha os tópicos: tarefas; movimento; motivação; e comunicação. Esses quatro assuntos tornam-se referência para o trabalho de Pereira, bem como a ideia de um "trabalho orientado para o processo" descrito pela Associação, onde o sentimento de desenvolvimento e crescimento se dá por um *feedback* constante entre o professor e aluno. O diagnóstico competente do professor e a auto-avaliação do aluno leva à compreensão completa das facilidades e dificuldades do aluno. As tarefas que o professor delega desenvolvem no aluno sua independência, responsabilidade, competências e sua habilidade de comunicar.

Pereira defende o que ela chama de "interacionismo", ou seja, a interação constante entre professor e aluno como interlocutores autônomos e livres. Isso visa a emancipação do aluno em sala de aula e na sua própria prática, a partir de um direcionamento constante por parte do professor, sempre amparado pelo diálogo bilateral. Sendo assim, as necessidades e interesses do aluno fazem parte fundamental do processo, levando ao desenvolvimento da própria identidade (PEREIRA, 2013, p. 11-12).

⁴¹ *Von den positiven Wirkungen des Interaktionismus und der emotionalen und Erlebnis-Bearbeitung von Themen bin ich überzeugt. Deswegen ist dieses Lehrwerk in Form einer Geschichte, mit einer klaren Dramaturgie und sehr offen für das "Mitmachen" als Gruppenziel entwickelt: Emotionalität gehört zum Lernprozess und steigert dadurch die Informationsbearbeitung im Gehirn. [...] Das heißt, eine Information bzw. eine „technische Arbeit“ ist nur sinnvoll, wenn sie von anderen Impulsen begleitet wird, die im Gehirn bearbeitet werden, wie eben Emotionen und Gefühle.*

⁴² Maier-Hauser, Heidi (2009): Erziehen nach Montessori Beltz Taschenbuch 816. 8 Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag

⁴³ Deutscher Verband für das Skilehrwesen e.V. Interski Deutschland (Hg.) (2003): Ski Lehrplan Basic. Für Skifahrer, cCarver, Snowboarder, Telemarker. 2. Aufl. München u.a.: BLV Verlagsgesellschaft mbH (Erstauflage 2002)

5.2 "*Tañer Vihuela Según Juan Bermudo*" de John Griffiths

Em 2003, John Griffiths publicou um livro chamado "*Tañer Vihuela Según Juan Bermudo*"⁴⁴ que, como o próprio autor comenta na dedicatória, foi o primeiro método pedagógico para *vihuela* publicado em mais de quatro séculos. Tanto esse livro quanto uma entrevista feita com o autor são minhas fontes para desenvolver essa seção do trabalho que aborda sua metodologia.

O ponto de partida de Griffiths para desenvolver sua metodologia é o capítulo *De tañer vihuela* do tratado de Juan Bermudo onde, como já foi explicado na seção 3.5.4, o autor ensina o músico amador a tocar *vihuela* a partir das transcrições de polifonia vocal para tablatura, o que desenvolve tanto a habilidade técnica quanto o conhecimento musical, simultaneamente. Em seu livro, Griffiths chama novamente atenção para a diferença dessa abordagem, onde o desenvolvimento técnico acontece de forma concomitante ao desenvolvimento do conhecimento musical, para o "sistema didático que prevaleceu na pedagogia musical desde o século XIX" (GRIFFITHS, 2003, p. 7).

Enquanto Bermudo sugere que o *vihuelista* procure polifonia vocal e transcreva para tablatura, Griffiths pega música vocal já arranjada para a tablatura de *vihuela* pelos grandes mestres *vihuelistas* do século XVI (i.e., Daza, Valderrábano, Fuenllana, Mudarra e Narváez), e coloca lado a lado com suas versões originais, escritas em notação mensural em duas ou mais vozes. O objetivo de Griffiths foi construir uma antologia de peças vocais em notação mensural e em tablatura de *vihuela*, lado a lado, de forma a ilustrar a pedagogia de Bermudo, e comprovar que a entabulação era de fato uma prática comum entre os instrumentistas da época. O repertório selecionado por Griffiths em sua antologia se adequa às sugestões de repertório progressivo de Bermudo, ou seja: inicialmente entabular *villancicos* homofônicos de duas e então de três vozes, e gradativamente aumentar o número de vozes e a complexidade rítmica (GRIFFITHS, 2003, p. 8-10).

A sugestão de Griffiths para o *vihuelista* é que ele primeiro estude a polifonia vocal, voz a voz, percebendo os temas melódicos e momentos importantes, para só então tocar a polifonia inteira a partir da tablatura. Esse processo é facilitado pela edição de Griffiths sobre

⁴⁴ Uma versão atualizada do livro pode ser acessada gratuitamente no site: <<https://www.lavihuela.com/vihuela-playing-1>>

o material vocal, já que o autor indica todas as entradas melódicas e destaca os momentos em que cada voz está realizando a melodia principal.

O objetivo desse trabalho da análise e execução das melodias da polifonia antes da execução da peça completa no instrumento é proporcionar a possibilidade de "identificar os temas, reconhecer texturas polifônicas que não são óbvias na tablatura, localizar cadências [...] e a estrutura da peça"⁴⁵ (GRIFFITHS, 2003, p. 11), de forma a desenvolver uma interpretação adequada e bem embasada. Griffiths também aponta na introdução de sua antologia algumas questões pedagógicas que são importantes para Bermudo, como a necessidade de passar por todo esse processo progressivo antes do aluno tentar fazer sua própria *fantasia*, e a necessidade de preservar a dicção e articulação do texto original na interpretação instrumental.

Em entrevista, quando perguntado sobre como funcionam suas aulas práticas de *vihuela* ou alaúde e se ele teria outros princípios metodológicos norteadores, Griffiths explica:

Eu não tenho um método regular. [...] O que eu gosto de fazer com meus alunos, se eu estiver usando [o material do meu livro], é pegar uma peça e começar com a transcrição [vocal] e tocar cada uma das vozes da polifonia individualmente, e então anotar os principais temas e definir quais materiais são mais importantes e quais são secundários. Então eu volto para tocar a peça original em tablatura, com o conhecimento do que cada voz faz individualmente. [...] Esse material também é muito bom para aulas em grupo. [...] [Dessa forma] eu não estou impondo nenhuma prática dos séculos 19 e 20. [...] Eu não dou exercícios para o aluno tocar, apesar de que quando eles tem alguma dificuldade particular eu explico o que eles precisam fazer e o que seus dedos precisam fazer. [...] Eu tenho alguns poucos princípios básicos, e um deles é que seu cérebro deve estar sempre à frente dos seus dedos. [É importante você respeitar] a velocidade que você aprende e assimila as coisas, você não deveria apenas insistir, repetir, e tentar superar um problema sem analisá-lo. Se eu não estiver aprendendo com meus alunos, [é sinal de que] eu não estou funcionando muito bem como um professor. (GRIFFITHS, informação verbal)

Após a leitura das metodologias de Pereira e Griffiths, podemos perceber como ambas são distintas em objetivos, materiais, fontes e métodos. Mas apesar dessas discrepâncias, ambas estão de acordo com os princípios pedagógicos históricos discutidos nos capítulos 3 e 4, e ilustram, cada uma da sua forma, a possibilidade de construir uma pedagogia musical atual que seja historicamente informada.

⁴⁵ To tackle the interpretative challenges that these works present, it is recommended that the works be studied in order to identify their themes, recognise the polyphonic textures hidden in the tablature, and locate the cadences that separate the phrases and principal sections of the works. This type of analysis will serve to gain a preliminary understanding of the structure of each work.

CONCLUSÃO

A partir da análise das fontes históricas, do estudo de fontes secundárias sobre o tema, e de entrevistas com especialistas, foi possível embasar algumas suposições postuladas na introdução do trabalho:

- A pedagogia musical dos séculos XVI e XVII era essencialmente diferente da pedagogia moderna;
- A pedagogia de Música Antiga atualmente está fundamentada em princípios pedagógicos românticos, o que pode não ser apropriado para o estilo;
- As discussões e pesquisas metodológicas acerca de educação musical no âmbito da Música Antiga são escassos, e é importante que esse tema receba mais atenção.

Demonstrando rapidamente a metodologia pedagógica presente na obra de sete renomados tratadistas musicais da época foi possível classificar alguns princípios metodológicos e métodos práticos da pedagogia musical dos séculos XVI e XVII, discriminados no início do capítulo 4. Mas o que mais chamou minha atenção durante minha análise foram quatro parâmetros que perpassavam todos os tratados, que considereei traços culturais fundamentais para pensar a pedagogia musical desse período, descritos na seção 4.1.

É interessante notar que esses quatro parâmetros são essencialmente distintos da pedagogia do século XIX, que perdura até hoje como "método tradicional". É possível considerar então que essa metodologia, focada em repertório escrito e em exercícios técnicos indutivos, não é apropriada para o ensino de Música Antiga, que é improvisatória e criativa por excelência, e pode levar à formação de músicos presos a paradigmas modernos inadequados à interpretação historicamente informada. Ao estudarmos sobre as práticas musicais dos séculos XVI ao XVIII, é perceptível que a forma que as pessoas aprendiam música era muito mais próxima dos métodos ativos da educação musical desenvolvidos no século XX e XXI do que dos paradigmas tradicionais de ensino musical clássico.

Apesar de compartilharem características em comum, nenhuma metodologia tradicional moderna se adequa completamente aos fundamentos pedagógicos e musicais dos séculos XVI e XVII, e provavelmente devem ser expandidos ou modificados para um melhor resultado dentro da proposta de pedagogia histórica. É notório também que o objetivo do

professor de Música Antiga não deve ser reproduzir exatamente o que consta nos documentos históricos, já que muitas práticas e conceitos podem ser simplesmente anacrônicos ou culturalmente inadequados. Podemos encarar a música histórica a partir de um processo de ressignificação cultural, tanto na prática interpretativa quanto na prática docente.

A forma que se aprende música pode afetar profundamente a interpretação musical, da mesma forma que outros parâmetros estudados pelo movimento HIP (e.g., a arquitetura do instrumento que se utiliza; compreensão teórica acerca da peça) afetam. Levando isso em conta, a hipótese final do trabalho é que para proporcionar uma formação historicamente adequada ao aluno de Música Antiga o professor pode lançar mão de diversos métodos, mas sem deixar de lado alguns parâmetros basilares da pedagogia do período, como: educar de forma holística e com um conteúdo *transversal* para tornar o aluno autônomo, sem isolar exercícios técnicos do processo musical; ensinar técnica instrumental, vocal e composicional com base no processo de *imitação* e assimilação prática; aproveitar-se constantemente da *memorização* contextualizada e crítica como ferramenta de aprendizado; e ter a habilidade de *improvisação* como objetivo pedagógico final.

Podemos investigar diversas fontes para chegar a metodologias que se enquadrem nesse panorama. Além dos documentos históricos, podemos estudar as filosofias modernas de Swanwick e Koellreutter para aprender sobre musicalização holística e transversal; podemos estudar o método Suzuki, o método Kodaly, e a pedagogia de diversas práticas musicais populares para aprender sobre imitação e memorização; podemos estudar a pedagogia do *jazz*, *choro*, *flamenco*, *forró* ou o método Orff para aprender sobre improvisação. O que não se deve perder de vista são os princípios fundamentais do estilo musical que está sendo ensinado.

REFERÊNCIAS

- ARAR, Monique. *Going old school: using eighteenth century pedagogy models to foster musical skills and creativity in today's students*. Tese (Doctor of Musical Arts) — College of Fine Arts, University of Nevada, Las Vegas, 2017.
- BERMUDO, Juan. *Declaración de instrumentos musicales*. Osuna: Juan de Leon, 1555.
- BERNARDO, Débora; TOLEDO, César. Educação e humanismo no pensamento de Juan Luís Vives (1492-1540), *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p. 13 –32, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art02_25.pdf>
- BOMFIM, Camila C. Pensadores do início do século XX: breve panorama. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012. p. 82-84
- BOYNTON, Susan. Medieval Musical Education as Seen through Sources Outside the Realm of Music Theory. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 52-62.
- BRITO, Teca A. Hans-Joachim Koellreutter: Por quê?. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012. p. 101-103
- BROMBERG, Carla. *Vincenzo Galilei contra o número sonoro*. São Paulo: EDUC/Livraria da Física Editorial : FAPESP, 2011.
- BROWN, Howard M. Emulation, Competition, and Homage: Imitation and Theories of Imitation in the Renaissance. *Journal of the American Musicological Society*, v. 35, n. 1, p. 1-48, Spring, 1982. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/831286>>
- BUENO, Paula; BUENO, Roberto. Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, p. 8430-8440, 2014. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3568_2012.pdf>
- CERONE, Pietro. *El melopeo y maestro*. Naples: Giovanni Battista Gargano & Lucrecio Nucci, 1613.
- CHURR, Chrizzell. *A child's right to a basic education: a comparative study*. Tese (Doctor Legum). University of South Africa, June 2012.
- CZERNY, Carl. *Erster Lehrmeister*. Primeira publicação: 1840. Leipzig: Adolf Ruthardt, ca. 1895.

DIRUTA, Girolamo. *Il Transilvano*. Venice: Alessandro Vincenti, 1597.

FUX Johann J. *Gradus ad parnassum*. Vienna: Johann Peter van Ghelen, 1725.

GALILEI, Vincenzo. *Fronimo dialogo*. Venice: Girolamo Scotto: 1568

_____. *Discordo della musica*. Florence: Giorgio Marescotti, 1581.

GETZ, Faye M. Black Death and the silver lining: meaning, continuity, and revolutionary change in histories of medieval plague. *Journal of the History of Biology*, v. 24, n. 2, p. 265-289, June 1991.

GONZÁLEZ, Paloma. *Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo*. Zaragoza: Edition Reichenberger, 2000.

GRAFTON, Anthony. The Humanist and the Commonplace Book: Education in Practice. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 141-157.

GRAY, Hanna H. Humanism: The Pursuit of Eloquence. *Journal of the History of Ideas*, v. 24, n. 4, p. 497-514, Oct. - Dec., 1963. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2707980>>

GRIFFITHS, John. *Tañer vihuela segun Juan Bermudo: polifonia vocal y tablaturas instrumentales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", 2003.

_____. Juan Bermudo, Self-instruction, and the Amateur Instrumentalist. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 126-137.

HAAR, James. Some Introductory Remarks on Musical Pedagogy. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 3-22.

HAYNES, Bruce. *The end of early music: a period performer's history of music for the twenty-first century*. New York: Oxford University Press, 2007.

HUNTER, Mary. Historically informed performance. In: GREENWALD, Helen M. (Org.). *The Oxford handbook of opera*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 606-626.

KAPLAN, Nancy R. O homem de negro por trás da corte. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, n. 6, p. 31-41, Dez. 2006. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/english/revista06.htm>>

KIM, Yumi. A Practical Approach to the Renaissance Counterpoint Based on Zarlino's Pedagogical Principle. *GSTF Journal of Music (JMusic)*, v. 2, n. 1, May 2018. Disponível em: <<http://dl6.globalstf.org/index.php/JMusic/article/view/1380>>

KRISTELLER, Paul O. Humanist learning in the Renaissance. *The Centennial Review of Arts & Science*, v. 4, n. 2, pp. 243-266, Spring, 1960. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/23737626>>

LAWTON, Dennis; GORDON, Peter. *A history of western educational ideas*. London & Portland: Woburn Press, 2002.

LUCAS, Margarida P. Some educational aspects in England in the 16th century. In: *Preceedings of the II conference of SEDERI: Spanish society for English Renaissance studies*. Cáceres: University of Extremadura, 1992. p. 217-230.

MILÁN, Luis. *Libro de musica de vihuela de mano*. Valencia: Francisco Díaz Romano, 1536.

MURRAY, Russell. Zacconi as Teacher: A Pedagogical S tyle in Words and Deeds. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 303-323.

ORTIZ, Diego. *Tratado de glosas*. Rome: Valerio Dorico & Luigi Dorico, 1553.

PALISCA, Claude V. *Vincenzo Galilei: Dialogue on ancient and modern music*. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

PEREIRA, Liana. *Versuch eines lehranges für viola da gamba*. AV Akademikerverlag, 2013.

_____. *O material didático atual para viola da gamba Uma pesquisa na área da pedagogia musical aplicada ao instrumento histórico na Alemanha*. Workshop-Konzert, Frasdorf, 2015

_____. Holistische Methode kombiniert mit der Muttersprachenmethode: ein inklusives Konzept für den Instrumentalunterricht für Kinder und Erwachsene mit ADS/ADHS und assoziierten Störungen. *ALL INCLUSIVE?! - Internationales Symposium zur inklusiven Musik- und Tanzpädagogik*, Department für Musikpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg, Standort Innsbruck, 2018.

PESCE, Dolores. Guido d'Arezzo, Ut queant laxis, and Musical Understanding. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 26-36.

PORTO, Delphim R. A arte da improvisação musical ao teclado no Renascimento italiano: a didática do contraponto segundo Girolamo Diruta (1610). In: BORÉM, Fausto; ROSSE,

Eduardo; BORBUREMA, Débora (Org.). *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, n.33, 2014. p. 79–96.

QUEIROZ, Diogo G. *O processo de entabulação para alaúde de peças vocais no século XVI: Vincenzo Galilei e a relação entre entabulação e contraponto vocal*. Dissertação (Mestrado em Música) — Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REISENWEAVER, Anna J. Guido of Arezzo and His Influence on Music Learning. *Musical Offerings*, v. 3, n.1, art. 4, Spring, 2012. Disponível em: <<https://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol3/iss1/4>>

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Tradução por Barbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTA MARIA, Tomás. *Arte de tañer fantasia*. Valladolid: Francisco Fernandez, 1565.

SCHMITZ, Hans-Peter. Baroque music and jazz. *The Black Perspective in Music*, v. 7, n. 1, p. 75-80, Spring, 1979. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/1214429> >

SCHUBERT, Peter. Counterpoint pedagogy in the Renaissance. In: KRISTENSEN, Thomas (Org.). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 502-533.

_____. From improvisation to composition: three 16th century case studies. In: MOELANTS, Dirk (Org.). *Improvising early music*. Leuven University Press, 2014.

SHELEMAY, Kay K. Toward an Ethnomusicology of the Early Music Movement: thoughts on bridging disciplines and musical worlds. *Ethnomusicology*, v. 45, n. 1, pp. 1-29, Winter, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/852632>>

SIMPSON, Cristopher. *The division viol*. London: William Godbid, 1659.

STARR, Pamela. Music Education and the Conduct of Life in Early Modern England: A Review of the Sources. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 193-206.

TETTAMANTI, Giulia da R. *Silvestro Ganassi: Obra Intitulada Fontegara* um estudo semântico do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TOWNE, Gary. The Good Maestro: Pietro Cerone on the Pedagogical Relationship. In: MURRAY, Russell E.; WEISS, Susan Forscher; CYRUS, Cynthia J. (Org.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 324-344.

WOODHOUSE, Adrian; MITCHELL, Richard. Using design methodologies to problematise the dominant logic of current culinary pedagogy. In: BONACHO, Ricardo; DE SOUZA, Alcinda; VIEGAS, Cláudia, et al. (Org.). *Experiencing food, designing dialogues: proceedings of the 1st international conference on food design and food studies*. London: Taylor and Francis Group, 2018.

ZACCONI, Ludovico. *Prattica di musica*. Venice: Bartolomeo Carampello, 1596.

ZARLINO, Gioseffo. *Le institutioni harmoniche*. Venice: Gioseffo Zarlino, 1558

ZASLAW, Neal. Reflections on 50 years of Early Music. *Early Music*, v. 29, n. 1, pp. 5-12, Feb., 2001. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3519085>>

ZWILLING, Carla. *The Schoole of Musicke, de Thomas Robinson*: tradução comentada e transcrição musical de um tratado do início do século XVII. Dissertação (Mestrado) — Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ANEXO 1 - Entrevista com Liana Pereira

- *Como você avalia o atual momento do movimento da Música Antiga em termos de prática pedagógica?*

Nas últimas décadas a expressão da Música Antiga tomou outra proporção na cultura de concertos e na procura de instrumentos de época. A partir do momento que existe a procura da parte artística, vai existir a procura de como tocar esses instrumentos e essa música. **Portanto, é natural que exista na parte pedagógica uma reflexão do que está acontecendo na cultura de concerto.** [...] A partir da década de 50 a Música Antiga tomou uma proporção enorme, principalmente a partir de Nikolaus Harnoncourt, então surgiu também a procura pedagógica. Desde então, houve um grande avanço tanto nesse sentido da procura por essa linguagem por um público interessado e atento a esse novo estilo, quanto da parte pedagógica.

- *Como você avalia o atual momento da pesquisa na área pedagógica voltada para Música Antiga?*

É um processo que ainda está no início. Aqui na Alemanha, que é onde eu trabalho e é meu foco de pesquisa, existem pouquíssimas universidades que oferecem o curso de Pedagogia Musical na área da Música Antiga. **A pedagogia não está no mesmo patamar do aperfeiçoamento artístico.** Temos aqui muitos centros de Bacharel ou Mestrado na área artística e interpretativa, mas na área pedagógica há um *déficit*. Analisando de uma forma geral, temos paralelos da mesma realidade fora da Alemanha na Europa. [...] [Em algumas universidades] existe a possibilidade de fazer Mestrado em Pedagogia Musical, mas muitas vezes os professores desse Mestrado [...] não tem formação pedagógica. O aluno vai estar recebendo a formação musical de professores de instrumento antigo, [...] mas a pedagogia musical vai estar sendo ensinada [por professores] de instrumentos modernos. [...] A América Latina é um caso ainda mais aparte, pois ainda não temos o básico, que seria a Música Antiga presente nas universidades de Música. Aqui, paralelo aos bacharelados em instrumentos de orquestra, temos cursos de Música Antiga na grade curricular. A partir do momento em que essa grade curricular se estabelecer no Brasil, a gente pode começar a se preocupar com pedagogia. De forma geral, eu diria que a área pedagógica não está equivalente à área artística nas universidades, mas está em processo.

- *Quanto aos métodos modernos de instrumento antigo publicados nas últimas décadas, voltados para os alunos auto-didatas, como você avalia sua qualidade pedagógica?*

Eu vejo de forma bem crítica, pois o que a gente percebe nesses métodos é uma forma de escrita baseada nos últimos [dois] séculos. Portanto, não é nem uma pedagogia moderna e atual, nem se trata da forma que as fontes [musicais históricas] escreveram. Ao mesmo tempo que não são [historicamente informados], eles não estão de acordo com as ciências modernas como a Educação Física, a Psicologia, e todos esses outros conhecimentos que estão conectados com a pedagogia musical. **Esses métodos abordam o estudo do instrumento de forma relativamente Romântica, e não trazem o que esses instrumentos antigos precisam, que são elementos que encontramos nas fontes [históricas], e ao**

mesmo não levam em consideração o ser humano que vive agora, nessa sociedade, com todo esse espectro de elementos que são importantes para a nossa realidade. Portanto, de forma geral, eu avalio os métodos didáticos atuais como insuficientes. [...] [Nos últimos anos foram publicados] métodos para viola da gamba que eu não recomendo e critico do início ao fim, por se tratar de uma metodologia, como falamos anteriormente, extremamente voltada ao Romantismo. Também não se encaixam nas [nossas concepções pedagógicas] modernas, [...] por não ter um viés pedagógico claro.

- *Como você caracteriza a pedagogia tradicional clássica, e porque você considera que ela não é adequada para a prática moderna de Música Antiga?*

A principal [característica] é como no período Romântico o aluno é visto e colocado na dinâmica da aula e como o professor se posiciona diante esse aluno. É uma hierarquia [entre professor e aluno] diferente [dos dias de hoje]. Isso [se reflete] na forma de comunicação dos métodos da época. **Esses métodos abordam o aluno de forma passiva e o professor, apesar de ter poder, não tem liberdade expressiva e não aborda o aluno de forma criativa.** Então os parâmetros musicais são expostos de tal forma que não existe uma correlação entre aluno e professor; a comunicação entre ambos é estagnada; e **a criatividade, que é um dos maiores parâmetros para qualquer ensino musical, simplesmente não é abordada.** Esses métodos são livros que podem ser lidos do primeiro ao último capítulo, e basta. Não existe elemento criativo e não existe o aluno como elemento ativo da aula. O aluno depende de um professor que esteja ditando as regras. [...] Um exemplo ideal é a obra de Carl Czerny, cujos métodos simbolizam perfeitamente a metodologia baseada na hierarquia do professor e do livro didático sobre o aluno, sem possibilidade de comunicação criativa.

- *Em contrapartida, como você caracteriza a pedagogia musical dos séculos XVI e XVII em termos das diferenças para esses métodos Românticos?*

É necessário diferenciar o que é material didático e o que é sistema educacional, bem como diferenciar o que é um professor técnico de um professor que estará formando um ser humano. A quintessência dos tratados históricos não era mostrar onde por o dedo, e sim formar seres humanos. Para eles, o primeiro plano é a competência social. Podemos dizer que "ensinar de forma histórica" significa ensinar de uma forma geral, incluindo corpo, espírito e intelecto[...] Hoje em dia temos a necessidade de colocar tudo em gavetas, nós distinguimos o que é literatura pedagógica e literatura de concerto, nós classificamos tudo. Mas nos anos anteriores à era de Beethoven, nós **não percebemos uma diferença clara do que é material pedagógico e o que é material a ser apresentado.** Claro que algumas fontes foram escritas com maior objetivo pedagógico, mas essa diferença crucial e bem delimitada que vemos hoje não era vista. A função do aluno e do professor era diferente. **O aluno era um aprendiz, um ajudante do seu mestre, e estava com ele praticamente o dia inteiro,** convivendo em situações diárias. Isso é muito diferente da rotina que temos hoje, em que o aluno chega às 14h e até as 15h será trabalho um determinado conteúdo, e ao acabar delegamos um dever de casa e [a convivência] acabou. Era outra rotina, portanto a dinâmica era diferente. Esse estar com o mestre não apenas durante as aulas mas no dia-a-dia fazia o aluno aprender tudo com seu mestre — não apenas música, mas aprender as coisas da vida e tudo aquilo que está acoplado à música, como sentimentos, emoções, etc. **Portanto, muito mais relevante do que um livro ou um método era a dinâmica e a metodologia.** O livro em si não é a didática, ele

é uma orientação para o professor ou para o aluno, o verdadeiro aprender está além do livro. Sendo assim, é possível que muitas informações acerca da prática pedagógica da época nunca tenha sido escrita. É interessante como podemos procurar as fontes primárias e deduzir a partir delas, mas nós não temos como garantir [que temos conhecimento] de como as coisas eram. Portanto, apesar dessas [fontes primárias] serem nosso ponto de partida para a pesquisa, o verdadeiro foco de análise [para o pedagogo em Música Antiga] deve ser as fontes secundárias.

- *Quais são os principais tratados ou fontes históricas que você usa como base para a sua pedagogia?*

Muitos. **Em cada tratado existem pelo menos dois ou três aspectos muito importantes e que não se repetem.** Por isso que uma pesquisa desse porte precisa de muito tempo para analisar toda essa literatura, porque também não são materiais fáceis de encontrar numa biblioteca, e deve ser feito um *networking* com pessoas que já possuem trabalhos vastos nessas fontes e que possam estar fazendo orientações. Duas fontes são muito importantes para minha própria pesquisa, o *Tratado de glosas* do Diego Ortiz e toda a literatura do Christopher Simpson. Elas são fundamentais, especificamente para a viola da gamba, mas também para outros parâmetros musicais gerais. Até mesmo tratados que não são relevantes podem ser importantes para que a gente possa averiguar e fazer paralelos.

- *Quais são os princípios pedagógicos nessas fontes que você acredita que deveriam ser transplantados para a didática moderna de instrumentos antigos?*

Em relação ao Simpson e ao Ortiz, eu sempre trago para minhas aulas seus aspectos em relação à arte da **improvisação, diminuição e ornamentação**. Outra questão importante é o uso dos *grounds*, ou baixo contínuo. **Simpson especialmente explica de forma detalhada e emocional como deve ser a interpretação, desde o aluno iniciante até interpretações avançadas.** [...] Uma questão crítica do Simpson é a iconografia. Existe uma pintura que retrata o Simpson tocando gamba que provavelmente foi feita por um artista que não possuía conhecimento de música, pois postura e técnica retratadas não tem nada a ver com o que o próprio texto descreve. [...] Existem pessoas atualmente que procuram tocar exatamente como essa imagem ilustra, e isso é um problema grave, porque **precisamos saber interpretar a fonte. Mas no fervor de estar sendo "fiel à fonte", muitos músicos cometem esses erros. É por isso que reforço que precisamos analisar a fonte de forma crítica, de forma globalizada,** e não somente uma imagem ou frase isolada.

- *Existem fontes modernas que você usa para embasar seus princípios pedagógicos?*

Falando sobre metodologia geral, e não da literatura específica, curiosamente o método Suzuki tem muitos fatores semelhantes com a forma que a música era ensinada antes do Pré-Classicismo. **[O professor é] um mentor que, ao invés de se basear num papel, está ativo e dá espaço para o aluno ser ativo também.** [...] Tanto a Música Antiga quanto o Método Suzuki valorizam a improvisação, a interpretação em grupo, o acompanhamento harmônico, o repertório solo, as variações melódicas, e o tratamento das emoções. [...] Então o método Suzuki é um dos métodos que eu tenho como orientação para meu trabalho metodológico. Paralelamente ao método Suzuki tradicional, eu desenvolvi o que chamo de

Método Holístico. [A gente muitas vezes relaciona a palavra "holístico"] à Medicina Holística, e tem também a ver. O Método Holístico é aquele que **considera o aluno no seu potencial total, [...] e leva em consideração todo o seu leque psicológico**. O aluno que tiver uma necessidade diferente, como por exemplo um aluno com TDAH ou Síndrome de Down, pode ser colocado nesse método de tal forma que ele vai estar [tão ativo quanto outros alunos]. **Levamos em conta todas as capacidades e déficits que ele apresenta, e a partir daí que é desenvolvido o trabalho**. Na estrutura tradicional, aquele aluno que não produz o que ele deveria estar produzindo [por uma exigência curricular] vai sendo colocado de lado. No Método Holístico, o professor vai estar preparado para lidar com ele, então ele deve ter um conhecimento vasto, que inclui Psicologia e Psiquiatria[...]. **O objetivo máximo é atingir o aluno de forma humana**. Esse método não está oficializado, mas eu estou desenvolvendo ele a partir de pesquisas e tentando oficializá-lo na grade curricular das escolas de música da Alemanha.

- *Você poderia descrever de forma sucinta sua aula de viola da gamba?*

A partir do momento que o aluno está na porta da sua sala, ele é o centro da sua atenção. Todos os meios de comunicação do professor e do aluno devem ser desligados, e outras possíveis fontes de desconcentração. [...] No início da aula, enquanto o aluno prepara o instrumento e se posiciona, eu já percebo qual a energia dele naquele dia: se está tenso, nervoso, cansado, feliz, passando por um momento difícil, etc. Ali é o momento que começa a conexão com o aluno. Nesse momento inicial eu procuro deixar a iluminação do ambiente mais baixa, e conversamos sobre como o aluno está. Essa fase não dura mais do que sete minutos, [independente da idade do aluno]. [...] Após os sete minutos para se ambientar, fazemos o aquecimento. Tocamos alguma escala ou corda solta para que eu sinta o que a pessoa estudou desde a última aula até esse encontro, para que eu saiba qual o ponto forte e ponto fraco nesse momento. Toda aula tem um tema. Às vezes eu pergunto se o aluno tem alguma questão específica que gostaria de trabalhar. [...] O aquecimento dura no máximo 15 minutos, geralmente 10. Após esse momento, a gente vira pra estante e trabalha com partitura. A partir de então trabalhamos com a luz mais forte, e ali vai ser o momento do trabalho propriamente dito. Essa etapa dura até 5 minutos antes do final da aula, e então a gente faz uma pequena conclusão onde eu pergunto ao aluno o que foi importante para ele e o que ele aprendeu, e combinamos o dever de casa. [...] **O importante é a gente estar sempre conversando, o aluno participa muito da aula [verbalmente], exceto pela parte do aquecimento, onde não trocamos uma única palavra e é tudo feito a partir de gestos. Por isso ele precisa estar muito atento a todos os movimentos.** [...] **A aula se adequa ao aluno.** Eu trabalho no momento com dois alunos em estado terminal [...] e nesses casos não existe nenhum trabalho com partitura, a aula é basicamente improvisação e [parâmetros] como qualidade do som, intonação, elementos que não resultam em [coisas concretas como] numa peça, um estudo, ou outro trabalho mecânico. Não é uma musicoterapia em si, mas tem um efeito terapêutico. [...] Nesses casos trazemos a música para o princípio dela, que é a criatividade. **Claro que outros parâmetros como técnica são importantes, mas no âmago, a música é uma expressão criativa.**

Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música

Eu Liana Pereira , portador da identidade de nº 43514529-9,SSP, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Aria Rita Waengertner Pires, brasileira, portadora da identidade nº 3770843, SSP/DF residente e domiciliada em QRSW 5 Bloco A2 ap. 304, estudante do Curso de Licenciatura em Música da UnB, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia 11 de junho de 2019 por conferência online. A referida entrevista poderá ser utilizada integralmente ou em partes após passar por um processo de transcrição, no qual serão trabalhados para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Nuremberg, 16. 06. 2019

Local e data

Liana Pereira

Assinatura do entrevistado

ANEXO 2 - Entrevista com John Griffiths

- *How would you assess or describe the history and the current moment of the Early Music community in terms of the pedagogical discussion?*

I think **the discussion of pedagogy in general has not been very present amongst people who teach historical instruments**. I'm not sure why that is. Fifty years ago, when people started to build historical copies of instruments, they knew that there was only a certain amount that could be applied from the modern version of those instruments. They tended to go back directly to old treatises and old primary sources to learn information about technique and all the aspects of performance practice. In most [treatises], there is not so much directly written about techniques, there is much more about performance practice. You can discover important aspects about performance practice indirectly, or reading between the lines, by thinking "this is the effect that I'm supposed to achieve" or "I know such and such about my instrument, so let's experiment to see how I can achieve that". That's sort of the basic steps [for performance practice research], and once you do that your job as a as an instrumentalist, whether you are a teacher or a student, is to put that into practice. **So there was no direct pedagogical tradition that this previous generation of pioneers could latch on to. On the other hand, their own training was on modern instruments and the 19th and 20th century pedagogical tradition**, and then they jumped back to old treatises and materials and started to try and put together the pieces to the puzzle.

Since then, there has been significant changes. But these changes have developed more by people trying to adapt these 19th and 20th century pedagogical practices to the materials discovered in old treatises. [...] What I'm more interested in, however, is something that I think is very very important. When I started playing the lute and the *vihuela*, there were no teachers and no players. No one knew the repertoire, it was all just starting to happen. So when I was a student, my teachers were discovering some of the music that no one had heard for hundreds of years. [...] All you had was the instruments and all the sources. And the rest of it, you had to use rational and emotional processes of sensing what the music was about. Today, the situations of pedagogy is very very different. We're entering a third generation of lute teachers. [...] We have recordings of much of this music, all this stuff out there, recordings of all qualities on YouTube and other media. So, in modern traditional pedagogy in the late 20th and early 21st century, the dominant [thought] is not the pedagogy that comes from the books. **The pedagogy [now] is really about listening to a recording, copying this recording, and doing it as well, if not better, than the recording**. I compare this [situation] to my own history, to a generation where we had to go and discover the music that no one else had played, we had to invent, we had to rediscover a performance aesthetic, we have to rediscover the instruments, the techniques, and so forth. The pedagogy was the journey of discovery: it was inventive, it was creative, it was exploratory, it was not about sitting down and copying what someone else has done to see if you can do it faster and louder. **The biggest danger for historical pedagogy today, or the way the historical instruments are taught, is that they are just becoming once again part of the ongoing 19th century thing of copying your master and learning to do it exactly as he or she does, and not becoming your own person**. So I think the those kinds of considerations and that kind of definition of what

pedagogy is today are far greater and far more important than anything else. [My concern] is for the big picture.

- *Do you believe there is enough research about pedagogy concerning Early Music?*

I'm not aware of much being done at all. Certainly, very little practical research [has been done] into what's going on now. **There's some research getting on into what people did** in the 16th, 17th and 18th centuries, but I'm not aware of much [research on] what's going on now. [...]. The journal of the Lute Society of America has just published their last volumes as a homage to Pat O'Brien, the [famous lute] teacher from New York who passed recently. So there's been quite a lot of discussion, a lot of articles about Pat O'Brien and his teachings. But most of those things have not focused on principles of pedagogy. Pat O'Brien had an incredible knowledge of physiology applied to the lute, and did a lot of work with students from around the world in helping to correct physical problems that they had as a result of playing. Problems like tendinitis, pain in the arms or hands, etc. **And that is quite different to broader discussions of pedagogy per se.** **There has been [research] in historical pedagogy**, there has been project at the Johns Hopkins University in Baltimore, maybe a decade ago, by Susan Forscher Weiss and her colleagues, and there's a book that came out on historical pedagogy [as a result of this research], and this book is the the principal study I know. [...] I think the initiative of doing [research about principles of pedagogy and what's going on now] is really good, and it's great that you're doing it.

- *What about the performance practice? How do you assess the current moment of the Early Music movement in terms of style and interpretation?*

I think the way that things have developed in broad terms over the last years is quite interesting. It has to do with social change, and with changes in academic aesthetics. From the 1960s through the 80s, people were just anxious to try and go back into the historical sources that were largely unknown, and to discover, or rediscover, what was out there and put it into practice. This involved not only learning about instrumental technique, but also learning to understand musical style from historic point of view. And I think that in that area there has been an enormous amount of research. We have a much higher level of knowledge now about what Early Music should sound like when its approached from a historical point of view, that is, using historical instruments, playing with historical techniques, and searching for musical results stylistically. One of the things that was identified early in this process was the fact that **it was expected of performers on historical instruments not just to reproduce the notes that were on the page, but to go beyond that. To ornament, to enhance, to embellish the music and so forth. This goes diametrically opposed to the 19th century Romantic tradition** where, if I say it in a slightly exaggerated way, composers were great masters and great heroes, they composed exactly what they wanted to hear played, they didn't add anything, they didn't take away anything. And performers were expected to stay directly linked to what was on the page, to learn how to interpret what was on the page, but not really adding anything new. So this was one of the big changes for people in historical performance. They were expected to embellish the music, and to a certain point, and in certain styles, to take the written music on the page as a skeleton, as a starting point, and not as an in-point in

itself. So a lot has been done over the last 50 years in terms of books, teaching, live performances, to add improvisation and embellishments [on the performance practice].

Now **I think we're getting to a new point, and I think it started to happen in connection with a broader kind of aesthetic changes in the Arts and Humanities, and to a certain extent, with what was termed "post-modernism". That somehow changed the dynamic between the modern person and the historical person, so that it became okay for everything to be on the same timeline. So we have groups, at the fringes of contemporary early music, who experiment mixing modern performance with historical performance practice**, historical practice and flamenco guitar, [vocal groups performing with contemporary jazz improvisers] while they sang. Personally, I'm not so much interested in that kind of thing, because I've been performing Medieval music as an improviser for 40 years, so there's nothing new and very exciting to me about that kind of thing. There is something else [related to these changes] that is very interesting, and that is the way **we are now more conscious of the role that improvisation played in historical times**. So we know that people like Francesco da Milano or Luis de Narvaez, and many of those musicians, were improvisers. What Luis Milan tells us about his fantasias is: "I sat down and I've written down some of my best improvisations". We now know that these people composed in real time, and one of the interesting things going on now in the historical performance practice is a movement towards trying to rediscover the improvisational composition processes, [in a way that] if I wanted to be able to improvise in the [specific] style of John Dowland or Francesco da Milano, I could.

- *Do you believe that the historical instrument teachers today use adequate pedagogical principles, that prepare these future performers to play in an adequate style and to improvise, or are most of the teachers still rooted in these 19th century ideas and methodologies?*

It's really difficult to answer that question. I think that today you can find everything. **There are some teachers who are very old-fashioned, there are some teachers who like to be at the forefront, and between those two extremes anything you can think of surely exists**. [We have knowledge of] the most enlightened teachers, because pedagogy is, to some extent, a hierarchical profession. We know that there are leading schools with leading teachers, and these teachers generate students, and these students become the next generation of teachers. And the other teachers, who are already practicing as teachers, continue to learn from the experiments, novelties and new practices that [those] leading teachers start to use. So we get some sense of this, particularly through some of the [Early Music magazines and publications] [...]. What I know as a teacher is that I'm always learning from my students, they don't always just learn from me. So, if we get a student who comes to you and says "I want to be able to improvise in the style of Francesco De Milano, can you help me?", if I'm interested in exploring new things and not just continuing to teach what I've always been teaching, I'll say "yeah, this is great! Let's do it together". And that's the way that **I learn and I develop as a teacher through my students**. The people who today are students are tomorrow's leaders. They are the people whose values will become the dominant ones after I've been put in a coffin and gone. You have to help these people develop. **Your role as a**

teacher is to use your experience that you've developed in a lifetime, and always continue to develop.

- *How are the educational practices and principles of the 16th and 17th centuries different from the principles and practices of the current traditional classical instrument education?*

I think that most modern pedagogical principles go back to the piano in the beginning of the 19th century. We get people like Czerny who wrote very detailed methods on how to learn to play a particular instrument. These were done in the shadow of the Scientific Revolution of the 18th century, when physical movements were analyzed in a mechanical way, when principles of movement were developed, when progressive developments occurred. **So you get a [massive amount] of progressive technical exercises.** [Modern] lute players who grew up as classical guitarists probably had to play major and minor scales in all keys, had to do all the Giuliani *arpeggio* exercises, and use one method or another to develop technique. In the shadow of people like Czerny, who had a huge amount of success in the early 19th century producing methods that could teach you how to play the piano, suddenly people who taught the violin or the guitar started to produce similar kinds of [methods]. So we have [guitar] methods by Aguado, Carcassi, Carulli, exercises by Giuliani, by Sor, etc, and these essentially created the modern pedagogy for plucked instruments.

When you go backwards, you don't see much of that. There is only a little bit in the early 17th century treatises. But mainly what I find, **in the 16th and 17th century**, is that you had to simultaneously learn about music playing an instrument. **The aim was not to produce a virtuosi, it was to produce people who could play music and could play their instrument beautifully.** So being able to play scales with the Metronome at 150bpm, or every possible kind of *arpeggio*, or learn to sight-read anything at sight, none of this stuff existed. You could play tablature, that told you where to put your fingers, so all that modern plucked instrument technique about fingering and so forth is largely irrelevant. **And I think the surprising thing when you really think about old treatises is the lack of emphasis on technique, and the focus on understanding what you play and [developing] musicality.** As you know, I've done a lot of work on Juan Bermudo, [...] and he doesn't mention technique at all. If you look through the *vihuelistas*, you'll find only a little bit of information [on technique. For example, they might tell you about] the different ways of plucking: you could alternate your thumb and your index finger, or alternate your index finger and middle finger, or use *dedillo* technique which consists of playing with one finger backwards and forwards, like a *plectrum*. [...] But the rest of the time, **they're telling you that it's more important to play cleanly, to bring out the voices of the poliphony, and all those things that convey musical sense.** Back in the 16th and 17th centuries, students didn't have the possibility to go to a conservatory and to learn practical music anywhere, except for [having classes with a] private teacher. At a cathedral school or choir school you could learn mensural notation, but there were no centers to go to to learn instrumental music. Some of the old contracts that we have that employ music teachers just say "here's a list of ten songs I want to play" and that was as far as the pedagogy went.

- *You are known for your research on the Renaissance music theorist Juan Bermudo, and specially for your book *Tañer Vihuela Segun Juan Bermudo*, where you developed a method for learning the vihuela and Renaissance music principles based on Bermudo's treatise. Which are the pedagogical principles in Juan Bermudo's treatise that you believe that should be transplanted to the modern education of early instruments?*

Bermudo spends many, many chapters of his book telling you how to put your frets on, how to tune your instrument, how to intabulate vocal music by thinking about different imaginary tunings so that you can get the music sitting there. At the end of all that there is one chapter, right at the end, where he [explains what you need to do] if you really want to learn how to play *vihuela*. And his teaching is a combination of musical principles with technique so that **there is no separation between technique and musical results. [...] [His objective is that you can] play *fantasia*, that is, you improvise your own music.** You need to get polyphonic music scores written in parts and write them out in *vihuela* tablature. You start with two part pieces, [...] so you're learning the essential rules of counterpoint [without technical complications]. [...] [Progressively, by increasing the number of voices, the student learns how to do] more complex left hand fingering, to play with three fingers of the right hand instead of just two, and [develops] a vocabulary of chord positions that he can use in any kind of music that he plays, and that [he will be able to use as an improviser]. [...] [Through intabulating polyphonic music] you can understand the compositional processes of the best composers of the time. **There is nothing as good for learning musical style as copying a score by hand.** If you copy a string quartet, just one movement, you will understand everything about the voice leading. You understand because it makes you go slowly. [Bermudo says that after doing this] you now are equipped to go and start improvising your own music, *hacer tu fantasia*, and that you'll be able to do that in the knowledge of everything that you have learnt. He really places that as the objective. So this comes back to what this [modern] young generation of people learning the lute today are wanting to do: they want to **go beyond playing the historical repertoire that has been handed down to us in all of the old sources that exist, and go through a creative process.**

- *Are there any other sources, historical or modern, that you draw pedagogical principles and ideas from?*

There are lots [of historical sources]. **In any lute treatise there's a wealth of material.** Most students just go [directly] to the pieces, and very few of them stop to read the instructions [on the treatises]. [...] No one's looking at all the sources for all the instruments. Just from the the Renaissance and Baroque era we have tablature for about 40 different instruments, and my guess is that we have something like 50,000 surviving pieces. [...] Any of us is lucky if he can get a repertoire of more than 500 pieces in a lifetime. [...] [About modern pedagogical sources], you can base a modern pedagogy on historical pedagogy and that's fine. I'm not really interested in doing that because other people are doing it, other people who are making their lives as professional instrument teachers. [I haven't been teaching for the last 20 years], so that's really not me.

- *Could you describe your lute or vihuela lessons? What are the practical methods you use?*

I don't have a regular method. What I did in my book was to take those instructions [from Bermudo] that I just described and do the reverse. I took a group of pieces from the existing *vihuela* repertoire that confirm to that model [and transcribed them from tablature to vocal polyphony]. [...] I provide transcriptions that are heavily annotated with analysis. I've put this work on my website so that it's free for anyone to use, to download, and to use as a basis for a pedagogical practice.

What I like to do with students, if I'm using those materials, is to take a piece and start with the [vocal parts] transcription and **play each one of the voices of the polyphony individually, and then annotate the main themes and which materials are important and which are secondary**, and then go back and play the original piece in tablature with the knowledge of the what voices are individually. It just works miracles in terms of what the student learns. [...] The student learns for themselves. This material I put together also works really well for group teaching. [...] The thing about doing it that way is that **I'm not superimposing any 19th or 20th century practice**. [...] **I don't give students exercises to play**, although when they have a particular difficulty [...] I help explain in physical terms what they have to do and what their fingers have to do. I have just a very few basic principles, and one of them is that **your brain has to be ahead of your fingers**. The speed at which you learn and assimilate things is important, you shouldn't just try by insisting, by repeating, to try to get over a problem without analyzing and without pulling it to a slow speed where your mind can work in front of your fingers. I don't have anything much more than that, other than **unless I'm learning from my students I'm not functioning very well as a teacher**.

Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música

Eu, **John Griffiths**, portador da identidade de nº (pasaporte) **PA5192839**, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Aria Rita Waengertner Pires, brasileira, portadora da identidade nº 3770843, SSP/DF residente e domiciliada em QRSW 5 Bloco A2 ap. 304, estudante do Curso de Licenciatura em Música da UnB, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia 30 de maio de 2019 por conferência online. A referida entrevista poderá ser utilizada integralmente ou em partes após passar por um processo de transcrição, no qual serão trabalhados para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Melbourne (AUS), o 16 de junho de 2019

Local e data

Assinatura do entrevistado